Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8370718
Centre d'intérêt: 260

Ringuette, Martin.

Une expérience de collaboration continue entre un instituteur et un technicien en éducation spécialisée à l'intérieur d'une classe d'enfants en difficultés graves d'adaptation / responsable du projet, Laurent Therrien ; chercheur, Martin Ringuette. -- Alma : Commission scolaire d'Alma ; [Métabetchouan] : Commission scolaire Belle-Rivière, 1980-1981 [i.e. 1981].
105 f. : 2 plans ; 28 cm.

Faux-titre: Rapport de l'expériementation d'un modèle d'intervention et d'organisation dans le cadre de l'action Projet-pilote: rapport final. La couv. porte en outre: Projet-pilote MSA #3.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Enfant inadapté *Trouble d'apprentissage *Trouble du comportement *Perturbé affectif *Intégration scolaire *Intégration sociale *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Technicien en éducation spécialisée

Le volume rend compte d'un projet d'aide à une clientèle d'élèves du primaire en difficulté d'apprentissage et d'adaptation, projet reposant sur une étroite collaboration entre l'enseignant et un technicien en éducation spécialisée. Il s'agit, entre autres choses, d'évaluer les difficultés et les avantages nés de l'apport d'un technicien en éducation spécialisée, spécialiste des problèmes de comportement, auprès d'un enseignant préoccupé avant tout par le développement scolaire de l'enfant.

En 1980-1981, le projet, qui en est à sa deuxième année d'existence, touche 18 élèves perturbés affectifs, âgés de sept à douze ans, des écoles Ste-Thérèse (commission scolaire d'Alma) et Jean XXIII (commission scolaire Belle-Rivière). Au total, dix de ces élèves sont inscrits en classe spéciale, les huit autres en classe régulière. Le rapport décrit le modèle d'intervention et d'organisation retenu. L'évaluation a été réalisée au moyen de grilles d'observation (décrites et reproduites dans le volume) et de rapports informatifs.

L'analyse des résultats souligne les bénéfices qu'ont rétiré les élèves du projet. En particulier, tous les élèves intégrés en classe régulière ont réussi cette transition. Parents, enseignants, techniciens et autres intervenants semblent juger l'action entreprise des plus positives.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 02
Financement: Bénéficiaire - Commission scolaire d'Alma; commission

scolaire Belle-Rivière
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: ar

EDUCATION

ED CB

DA DF

RAPPORT DE L'EXPERIMENTATION

D'UN MODELE D'INTERVENTION ET D'ORGANISATION

DANS LE CADRE DE L'ACTION PROJET-PILOTE

RAPPORT FINAL

FEUILLE-SYNTHESE DE PRESENTATION DU RAPPORT

PERIODE COUVERTE PAR L'EXPERIMENTATION

1980-1981

COMMISSIONS SCOLAIRES:

Alma et Belle-Rivière

REGION ADMINISTRATIVE:

02

SECTEUR: GROUPE D'AGE:

M.S.A. 7 - 12 ans

NOMBRE D'ELEVES IMPLIQUES DANS LE PROJET:

18

TITRE DU PROJET:

Une expérience de collaboration continue entre un instituteur et un technicien en éducation spécialisée à l'intérieur d'une classe d'enfants en difficultés graves d'adaptation.

RESPONSABLE DU PROJET:

M. Laurent Therrien,
Directeur de l'enseignement.
Tél.: 668-2391

CHERCHEUR ATTITRE:

Martin Ringuette,
Diplômé en histoire.
Tél.: 668-8366

OBJECTIFS DU PROJET:

Par l'implication d'un technicien en éducation spécialisée auprès d'une enseignante, assurer la diversification du programme offert aux enfants, assurer la présence continue de deux (2) adultes auprès des élèves, assurer une individualisation de l'enseignement, un lien entre la classe spéciale et différents milieux recevant des élèves en intégration en assurant la planification des formules d'intégration individualisées et intervenir adéquatement aux niveaux: académique et comportement auprès des élèves concernés par le projet.

DESCRIPTION SOMMAIRE DE L'EXPERIMENTATION REALISEE:

L'expérience s'est déroulée normalement compte tenu des orientations choisies en début d'année. Les deux (2) couples d'intervenants ont travaillé de concert avec les autres personnes concernées tant par l'entremise de la supervision que par celle des expériences d'intégration. Un bilan à la fin du premier semestre a permis d'envisager des réaménagements qui se sont concrétisés en début d'année 1981.

Quant à la recherche, elle a permis de réaliser deux (2) séries d'observations dans chacune des deux (2) classes concernées par le projet et de recueillir des informations sur les différentes dimensions du projet.

MONTANT TOTAL DE LA SUBVENTION AUTORISEE POUR L'ANNEE 1980-81:

37 376,00 $

1.- TITRE DU PROJET:

Une expérience de collaboration continue entre un instituteur et un technicien en éducation spécialisée à l'intérieur d'une classe d'enfants en difficultés graves d'adaptation.

2.- COMMISSIONS SCOLAIRES:

Commission scolaire d'Alma
Commission scolaire Belle-Rivière.

ECOLES:

Ecole Ste-Thérèse, Alma (ALMA)
Ecole Jean XXIII, Lac-à-la-Croix (BELLE-RIVIERE).

3.- MEMBRES DE L'EQUIPE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION:

Coordonnateurs:

Therrien, Laurent:	Directeur de l'enseignement, responsable du projet à la commission scolaire d'Alma.
Pelletier, Régis:	Directeur à l'école Ste-Angèle, responsable du projet au niveau de l'école Jean XXIII.
St-Laurent, Léonard:	Directeur de l'école Ste-Thérèse, responsable du projet au niveau de l'école Ste-Thérèse.

Intervenants:

Tremblay, Jacinthe:	Conseiller en rééducation, commissions scolaires.

Dufour, Valérien:	Agent de réadaptation, commissions scolaires.
Harvey, Lucie:	Conseiller pédagogique en adaptation scolaire, commission scolaire Belle-Rivière.
Gagnon, Hélène:	Conseiller pédagogique en adaptation scolaire, commission scolaire d'Alma.
Beaupré, Pauline:	Psychologue attachée à l'Institut Roland-Saucier.
Drolet, Alain:	Travailleur social attaché à l'Institut Roland-Saucier.
Leclerc, Yvan:	Agent de relations humaines (C.S.S.) commissions scolaires.

Chercheur:

Ringuette, Martin.

4.- PLAN DE LA RECHERCHE:

4.1 Modèle d'organisation détaillé des services éducatifs expérimentés dans la réalisation du projet:

a) Spécification des difficultés des élèves concernés par le projet:

Il s'agit d'une clientèle d'enfants ayant des retards académiques et présentant des troubles de comportement souvent attribuables aux milieux familial, social ou autres considérations.

Leur incapacité de fonctionner normalement en milieu régulier jumelée à un manque de ressources appropriées dans ce même milieu ont justifié la formation d'un noyau auquel se sont ajoutés quelques autres élèves.

Des dossiers psychologiques existant déjà ainsi que des tests académiques ont permis de justifier le classement de ces élèves.

b) Nombre d'élèves en fonction des difficultés énumérées précédemment:

Groupe d'Alma:	Classe spéciale: 5 Intégration totale: 7
Groupe de Lac-à-la-Croix:	Classe spéciale: 5 Intégration totale: I

c) Groupe - Age - Sexe:

Groupe d'Alma:	Classe spéciale: Deux (2) filles et trois (3) garçons ayant entre sept (7) et neuf (9) ans. Intégration totale: Trois (3) filles et quatre (4) garçons ayant entre neuf (9) et douze (I2) ans.
Groupe Lac-à-la-Croix:	Classe spéciale: Six (6) garçons ayant entre neuf (9) et douze (I2) ans.

d) Localisation des jeunes en fonction de leurs pairs du secteur régulier:

Dans les deux (2) groupes, il s'agit d'une classe spéciale dans une école régulière avec soutien à l'enseignante, à l'enfant par l'entremise d'un technicien en éducation spécialisée. Les élèves participent aux activités générales de l'école.

Les expériences d'intégration se répartissent comme suit:

Groupe Alma: Sept (7) intégrations totales.

A l'école Albert-Naud:
Une (I) fille en 2e année
A l'école Damase-Boulanger
Une (I) fille en 2e année
A l'école St-Judes:
Trois (3) garçons en 3e année
A l'école Ste-Thérèse:
Une (I) fille en récupération 3
Un (I) garçon en récupération 2

Groupe Lac-à-la-Croix: Une (I) intégration totale.

A l'école Jean XXIII:
Une (I) fille en 1re année

e) Organisation humaine et physique de l'école:

Groupe Alma:

Il s'agit d'une école située en milieu urbain, dans un quartier populaire où l'on retrouve les six (6) degrés du pri-

maire en plus d'un groupe de niveau maternel. Cependant, les enfants de la classe spéciale proviennent des différents quartiers de la ville.

Organisation humaine de l'école:

Nombre d'élèves: Cent quatre-vingt-huit (188).

Personnel:

Classes régulières: Six (6) professeurs à temps plein.
Classe de maternelle: Un (I) professeur à temps plein.
Classe-ressource: Un (I) professeur à temps plein.
Education physique: Deux (2) professeurs à temps partiel.
Musique: Deux (2) professeurs à temps partiel.
Anglais: Un (I) professeur à temps plein.
Technicien en éducation spécialisée: Un (I) à temps plein.
Rééducatrice: Une (I) à demi-temps.
Directeur: Un (I) à demi-temps.
Secrétaire: Une (I) à plein temps.
Responsable de l'école: Un (I).

Organisation physique de l'école:

Locaux de classe: Huit (8).
Bibliothèque (servant de salle de musique): Une (I).
Salle d'activités et d'éducation physique: Une (I).

Organisation physique de la classe:

La classe est un local ouvert et muni d'un miroir unidirectionnel. Elle est subdivisée grosso modo en trois (3) sections dont une réservée aux pupitres des élèves et des deux deux (2) intervenants, une autre à une grande table de

travail que l'on peut déplacer et une troisième utilisée pour diverses activités libres ou planifiées. Il n'y a cependant aucune cloison séparant ces sections si ce n'est qu'un petit comptoir servant d'espace de rangement. Vous trouverez le schéma à la page suivante.

Groupe Lac-à-la-Croix:

Il s'agit d'une école située en milieu rural. On y retrouve les trois (3) derniers degrés du primaire.

Organisation humaine de l'école:

Nombre d'élèves: quatre-vingts (80).

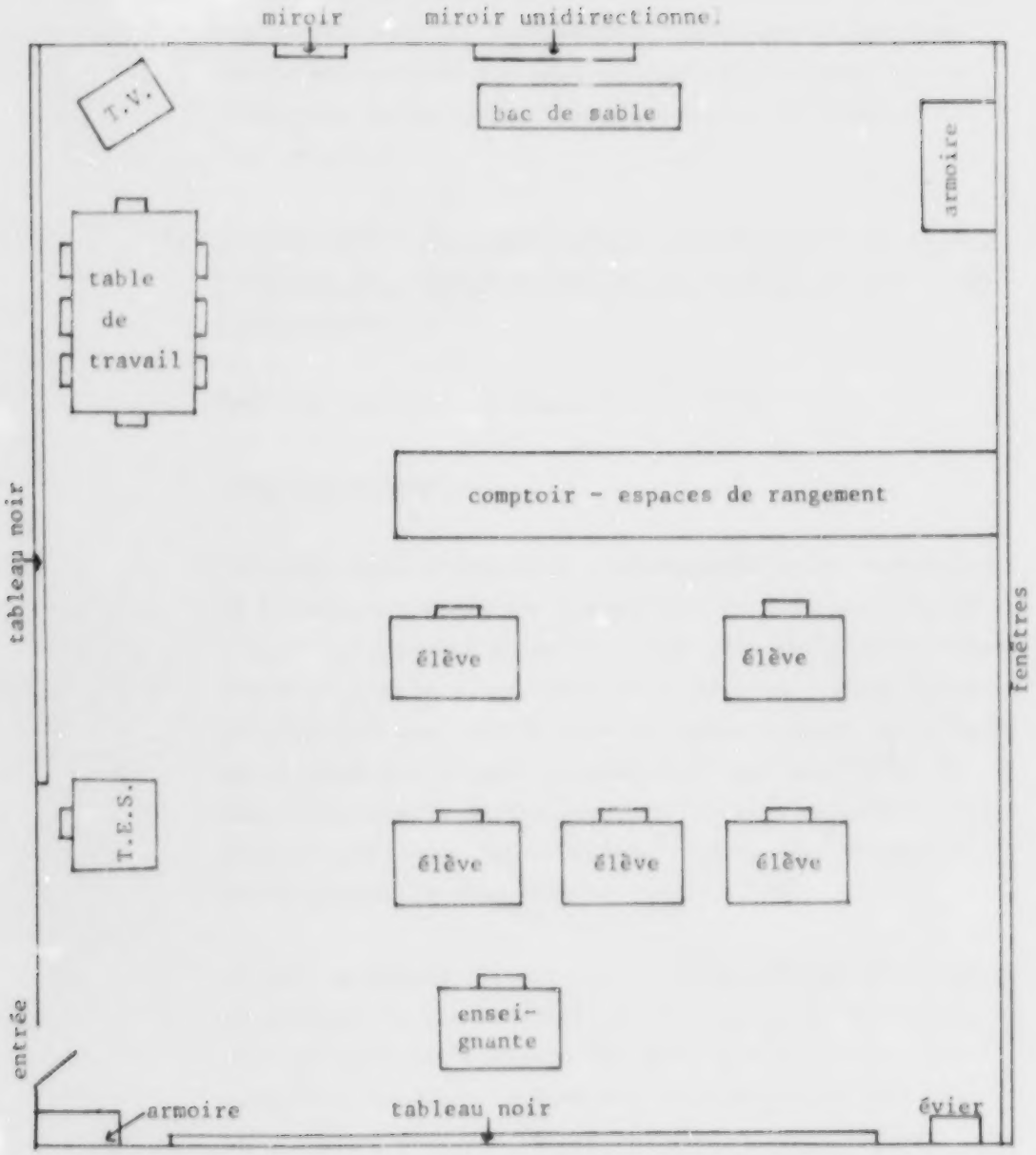
Personnel:

Classes régulières: Trois (3) professeurs à temps plein.
Classe-ressource: Un (I) professeur à temps plein.
Education physique: Un (I) professeur à demi-temps.
Musique: Un (I) professeur à demi-temps.
Classe de troubles d'apprentissage: Un (I) professeur à temps plein.
Anglais: Un (I) professeur.
Technicien en éducation spécialisée: Un (I).
Directeur: Un (I) à demi-temps.
Secrétaire: Une (I) à demi-temps.

Organisation physique de l'école:

Locaux de classe: Sept (7).
Salle servant de gymnase: Une (I).
Local de musique: Un (I) (utilisé pour la psychomotricité)
Atelier de menuiserie: celui de l'école Ste-Angèle, située à proximité, est utilisé régulièrement.

GROUPE D'ALMA



T.E.S.: Technicien en éducation spécialisée.

Organisation physique de la classe:

Il s'agit d'un local divisé informellement en deux (2). Dans une première partie, on retrouve les bureaux des élèves et des deux (2) intervenants tandis que la deuxième partie est occupée par deux (2) tables de travail et un théâtre de marionnettes. Vous trouverez le schéma à la page suivante.

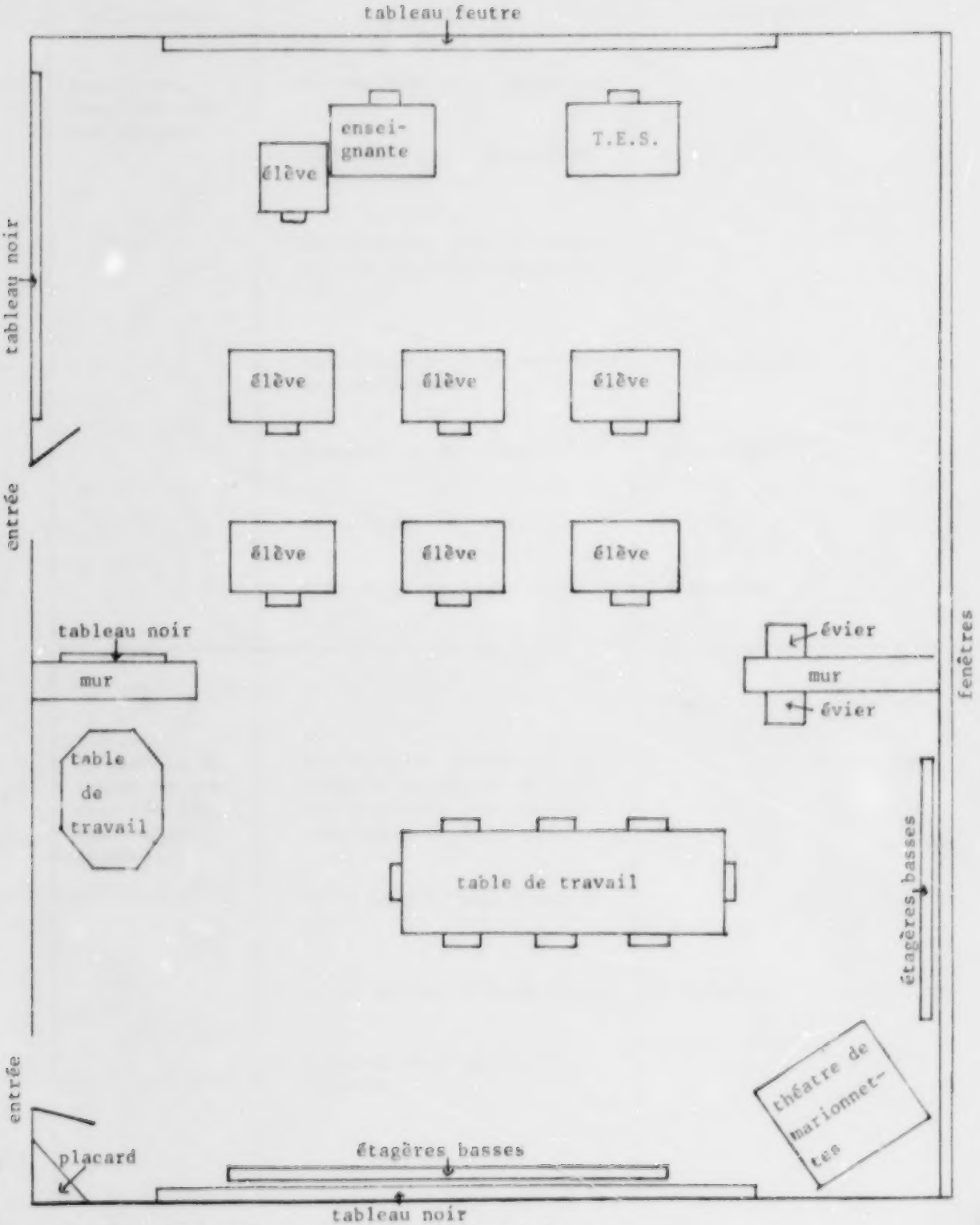
f) Identification des intervenants, spécification des rôles, fréquence de leurs interventions et description des liens fonctionnels:

Voir les tableaux des pages I3, I4 et I5.

Liens fonctionnels:

Précisons tout d'abord que l'enseignante et le technicien en éducation spécialisée travaillent en présence l'un de l'autre la majorité du temps. Leur rôle varie selon l'activité ou encore l'intervention à réaliser. C'est ainsi que l'un des deux pourra être le leader pendant que l'autre agira comme participant au même titre que les élèves ou bien comme simple spectateur. En d'autres occasions, les deux (2) personnes interviendront sur un pied d'égalité chacun jouant le même rôle.

Il peut également arriver que le technicien en éducation spécialisée (c'est le cas à Lac-à-la-Croix du moins) dirige une activité ailleurs que dans la classe, en l'absence de l'enseignante demeurée dans la classe avec certains élèves pour poursuivre certains apprentissages.



T.E.S.: Technicien en éducation spéciali.ée.

INTERVENANTS	ROLES	FREQUENCE DES INTERVENTIONS
Enseignante (une dans chaque groupe)	- Responsable de la pédagogie	
	- Application des programmes pédagogiques	20 1/2 hres/sem.
	- Co-animation avec le technicien en éducation spécialisée	
	- Participation à la rencontre de supervision	1 1/2 hre/sem.
	- Préparation de cours	2 hres/sem.
	- Rencontres des parents	Au besoin
	- Rencontres-équipe	1 hre/sem.
Technicien en éducation spécialisée (un dans chaque groupe)		Alma L.-à-la-C.
	- Intervention préventive et rééducative auprès des élèves à travers les activités régulières de la classe	.25 hre/sem.
	- Co-animation avec l'enseignante	
	- Suivi des cas d'intégration	5 hres/sem.
	- Préparation d'activités et rapports	8 hres/sem.

INTERVENANTS	ROLES	FREQUENCE DES INTERVENTIONS
Technicien en éducation spécialisée (un dans chaque groupe)	- Rencontres des parents: à domicile à l'école	Alma L.-à-la-C. 2 parents (2 fois) 3 parents (3 fois) 35 hres/sem. 35 hres)sem.
Conseiller pédagogique (un pour chaque groupe)	- Evaluation des élèves - Elaboration des dossiers - Supervision pédagogique	Suivant les besoins Suivant les besoins 1 1/2 hre/sem.
Psychologue (conseiller en rééducation)	- Supervision des intervenants (enseignante et technicien) du groupe d'Alma - Consultation pour le groupe d'Alma et celui de Lac-à-la-Croix (évaluation psychologique)	2 hres/sem. Suivant les besoins
Agent de réadaptation	- Supervision psycho-sociale des intervenants du groupe de Lac-à-la-Croix	2 hres/sem.

INTERVENANTS	ROLES	FREQUENCE DES INTERVENTIONS
Agent de réadaptation	- Intervention auprès des familles	I hre/sem.
	- Consultation	I hre/sem.
	- Suivi des cas d'intégration	Au besoin
Agent de rééducation (travailleur social)	- Suivi d'un cas d'intégration	Au besoin
Psychologue	- Rattaché à l'institut Roland-Saucier (supervision pour les deux groupes)	3 hres/sem.
Travailleur social	- Rattaché à l'Institut Roland-Saucier (consultation)	Au besoin

Cette présence presque continuelle des deux (2) intervenants assure une consultation permanente. Au besoin, certaines rencontres, entre autres avec le principal de l'école, faciliteront la solution de problèmes particuliers.

En plus de ces rencontres occasionnelles, une réunion dite de supervision se déroule hebdomadairement. Elle met en présence, ce dans chaque groupe, les deux (2) principaux intervenants, un conseiller pédagogique, le principal (au besoin), le conseiller en rééducation (Alma) ou l'agent de réadaptation (Lac-à-la-Croix) ainsi que le psychologue consultant de l'Institut Roland-Saucier. A cette occasion, différentes questions sont abordées allant des problèmes individuels de tel ou tel élève jusqu'aux orientations générales en passant par les difficultés que peuvent rencontrer chacun des principaux intervenants, tout cela des points de vue pédagogique et psycho-social. Nous aurons l'occasion d'élaborer plus longuement sur cet aspect ailleurs dans le rapport.

De plus, au début de l'année (septembre 1980), l'équipe a procédé à la formation de deux (2) comités chargés pour l'un de proposer une orientation pour la supervision et pour l'autre de faire la même chose au niveau de l'intégration. Ces comités avaient un caractère provisoire et n'ont tenu que quelques réunions. Ils peuvent cependant être appelés à se réunir de nouveau selon les besoins exprimés.

Concernant les expériences d'intégration dans le groupe d'Alma enfin, les liens fonctionnels se sont articulés ainsi: au coeur des interventions, le technicien en éducation spécialisée, appuyé par la conseillère en réédu-

cation et l'agent de relations humaines, ont mené une action continue auprès des divers milieux recevant des enfants en intégration. Après s'être concertés en début d'année, ces personnes sont intervenues soit individuellement soit deux par deux, ce tant auprès des parents que des personnels scolaires respectifs. Voilà pour l'aspect psycho-social.

L'aspect pédagogique n'a pas été négli_é pour autant car le conseiller pédagogique a suivi chacun des enfants de très près tout en bénéficiant des informations fournies par les autres personnes impliquées.

Au moment où nous aborderons le modèle d'intervention, nous aurons l'occasion de revenir sur cette dimension du projet.

g) Assiette-horaire:

Pour information, nous donnons la répartition du temps passé dans les différentes matières au cours d'une semaine normale:

Français:	560 minutes
Mathématiques:	420 minutes
Sciences:	105 minutes
Education physique:	100 minutes
Musique:	50 minutes
Catéchèse:	120 minutes
Formation générale:	25 minutes
TOTAL:	1380 minutes

Ce qui apparaît ci-dessus relève avant tout d'une défi-

nition administrative. Dans les faits, le technicien en éducation étant constamment présent en classe (sauf pour le suivi des élèves intégrés), il est difficile de donner la répartition exacte entre le temps passé en académique et celui passé en rééducation. En fait les activités rééducatives s'insèrent à l'intérieur du temps consacré à l'académique.

Puisqu'il est question d'horaire, mentionnons que le technicien en éducation spécialisée du groupe d'Alma a tenu une comptabilité du nombre d'heures qu'il a consacrées à l'intégration à chaque semaine. Sans entrer dans les détails, mentionnons qu'il a investi quatre-vingt-cinq (85) heures de travail. Ceci n'inclut pas les rencontres du comité d'intégration et les appels téléphoniques auprès des parents ou d'autres personnes concernées.

h) Facteurs géographiques:

Groupe d'Alma:

Comme les enfants proviennent des différents quartiers de la ville et même de l'extérieur, ils doivent utiliser le transport scolaire.

Groupe de Lac-à-la-Croix:

Les élèves proviennent soit du village même de Lac-à-la-Croix soit des municipalités environnantes. Ces derniers utilisent le transport scolaire.

i) Ententes de services avec le Ministère des affaires sociales:

Une entente verbale officielle ne prévoyant pas de contrat de services a permis au projet de bénéficier des services d'un psychologue de l'Institut Roland-Saucier affecté à la supervision à raison de trois (3) heures par semaine.

Un certain nombre d'enfants du projet étaient reçus à l'Institut Roland-Saucier pour fins thérapeutiques.

Enfin un travailleur social de l'Institut Roland-Saucier s'est joint à l'équipe pour fins de consultation.

j) Problématique organisationnelle:

Partant d'un besoin exprimé au même moment par certaines enseignantes et par certains intervenants des services éducatifs de la commission scolaire qui s'étaient inspirés d'expériences vécues dans des commissions scolaires voisines, les commissions scolaires Alma, Delisle et Belle-Rivière ont voulu offrir une ressource supplémentaire aux responsables de ces groupes d'enfants en difficultés.

Elles ont donc pensé que l'engagement de techniciens en éducation spécialisée permettrait de combler certaines lacunes. Premièrement les enseignants(es) ayant à travailler avec ce type de clientèle se sentiraient moins démunis(es) quand viendrait le temps d'intervenir sur le comportement; on voulait donc que le technicien en éducation spécialisée soit un complément et une source d'aide directe à l'enseignant(e). Deuxièmement, l'implication d'un technicien en éducation spécialisée pouvait faciliter l'intervention auprès des personnes gravitant autour de l'enfant (parents, autres professeurs, directions d'école, etc...).

k) Objectifs organisationnels:

Les objectifs sont de deux (2) ordres. Dépendamment du groupe, ils se sont appliqués entièrement ou en partie.

1.- Volet classe spéciale:

Assurer la diversification du programme offert en classe aux enfants, tant en académique qu'au niveau rééducatif.

Assurer une présence continue de deux (2) adultes auprès des élèves.

Assurer une individualisation de l'enseignement.

2.- Volet intégration:

Assurer le lien entre la classe spéciale et le reste de l'école.

Assurer le lien entre la classe spéciale et les autres écoles recevant des élèves en intégration.

Assurer la planification des formules d'intégration individualisées.

Impliquer toute l'école dans la «prise en charge» des élèves en difficultés.

4.2 Les objectifs de la recherche:

1.- Décrire et systématiser le type d'intervention spécifique au technicien en éducation spécialisée:

- auprès des élèves
- auprès des autres intervenants:
  titulaire,
  professeurs du régulier
  parents.

2.- Donner un portrait individuel de chaque enfant visé par le projet tant sur le plan comportemental qu'académique au sein de la classe spéciale.

3.- Décrire et rendre compte des autres mesures de support et d'intégration visant les intervenants eux-même ou les enfants.

Étapes de réalisation:

Choix d'une grille d'observation à appliquer dans la classe spéciale (septembre 1980): le SRICOI.

Adaptation de la grille au contexte de la classe spéciale (octobre 1980).

Application de la grille (novembre et décembre 1980).

Cueillette des informations concernant l'intégration et la supervision (janvier 1981).

Synthèse des données en vue du rapport d'étape (janvier 1981).

Rapport d'étape (janvier 1981).

Deuxième série d'observations à l'aide de la grille d'observation (février et mars 1981).

Synthèse des informations recueillies et observation (avril et mai 1981).

Rapport final (juin 1981).

4.3 Hypothèses:

4.4 Elaboration d'un modèle d'intervention:

1.- Problématique de la population cible:

Nous avions précisé dans le rapport d'étape la façon dont nous envisagions le traitement de cette partie. La méthodologie d'observation que nous avons utilisée devait nous permettre de fournir certaines données sur le modèle d'intervention mis en place dans le cadre de l'expérience.

Cependant, compte tenu d'un impondérable hors de notre contrôle, il nous est impossible de fournir cette problématique de la clientèle en utilisant les données recueillies par l'entremise de l'observation.

Par conséquent, la problématique demeure telle que présentée initialement soit:

Depuis quelques années, nous formons avec la permission du Ministère de l'Education des groupes à effectifs réduits pour les enfants en difficultés graves d'adaptation. En 1979-80, nous étions autorisés, pour favoriser ces enfants, à débuter une expérience qui nous permettrait d'organiser un travail de collaboration étroite et continue de deux (2) personnes à l'intérieur d'une même classe, ces deux (2) personnes étant un titulaire et un

technicien en rééducation. Le travail portait sur deux (2) plans:

- l'amélioration du comportement social de l'enfant

- l'amélioration des performances académiques, en vue d'une intégration à plus ou moins long terme.

Comme il se doit, le travail de l'année 1979-80 a porté sur l'amélioration des rapports sociaux chez les enfants. C'est un travail complexe d'autant plus que les instruments de mesure sont à peu près inexistants. Il nous a fallu construire nos propres instruments. Il nous a fallu également procéder par la méthode d'essais et erreurs pour choisir ou construire l'instrument le mieux adapté.

Bien que nous ayons pu constater une amélioration certaine chez les élèves du point de vue social, il nous faut continuer à travailler cet aspect et vérifier dans la prochaine année l'impact de ce travail de rééducation sur:

- le rendement

- l'intégration des élèves à un groupe régulier.

2.- Les objectifs de l'intervention:

Tout objectif d'intervention nécessite que sa formulation repose sur une évaluation préalable de la clientèle pour laquelle il est établi.

Or, notre cheminement prévoyait que l'année serait consacrée précisément à cette étape de connaissance. C'est donc pour cette raison qu'aucun objectif n'apparaît ici.

Néanmoins, nous croyons qu'il serait utile de reprendre ici les objectifs tels que formulés par le technicien en éducation spécialisée de Lac-à-la-Croix. Ils démontrent que les intervenants étaient conscients de l'importance de travailler par objectif.

«Les objectifs que je poursuis sont:

Objectifs généraux:

- Apporter un support aux enseignants(es) afin de les soutenir davantage dans leurs tâches tant académiques qu'éducatives.

- Connaître les professeurs et les enfants.

Objectifs spécifiques:

- Essayer d'établir par toutes sortes de moyens un bon contact avec l'enfant (en difficultés entre autres) dans le but de modifier différents comportements, attitudes inacceptables.

- Par conséquent, si nous sommes deux (2), il y a plus de contacts avec les élèves ce qui facilitera davantage les modifications s'il y a lieu d'en avoir.»

3.- Type d'intervention adopté:

Compte tenu de l'handicap causé par le départ du chercheur, nous devons modifier nos plans initiaux qui prévoyaient utiliser les données de l'observation pour en déduire le modèle d'intervention et nous contenter d'une présentation en trois (3) points: d'abord les interventions réa-

lisées dans les classes spéciales, puis celles vécues par l'entremise de la supervision et enfin celles réalisées dans le cadre des expériences d'intégration.

a) L'intervention - classes spéciales:

Groupe Alma:

En ce qui concerne le groupe d'Alma, étant donné le type clientèle, le travail à effectuer prioritairement se faisait en fonction du développement global mais aussi en fonction d'une intégration ultérieure.

Il nous est apparu que si l'on parvenait à «débloquer» les élèves des côtés affectif et social, les enfants seraient capables d'apprentissage.

Nous avons donc attaché beaucoup d'importance à la relation avec les parents. Cette relation avec les parents est devenue une priorité pour le technicien en éducation spécialisée. Dès que nous avons pu amener les parents à collaborer avec nous, nous avons pu remarquer un net progrès chez les enfants. Cette relation avec les parents pouvaient prendre plusieurs formes soit des visites, des téléphones, des billets. Nous avons également demandé aux parents de communiquer avec nous (le technicien en éducation spécialisée en particulier) dès qu'ils remarqueraient quelque chose d'anormal.

C'est ainsi que nous avons pu rétablir un lien affectif entre l'enfant et les parents. Notre but était de faire comprendre la situation aux parents: pour certains, c'était de rétablir une relation inexistante tandis que pour d'autres, c'était de faire cesser

une relation de surprotection.

Quant à notre travail, surtout pour les élèves sujets à la surprotection, il consistait à amener les enfants à plus de persévérance devant les difficultés et à prendre conscience qu'ils étaient capables de réalisation. On peut prendre par exemple un élève de 8 ans, incapable de saisir un ballon qui lui était lancé. Pendant deux (2) jours, le technicien en éducation spécialisée a réalisé des activités ou l'enfant devait attraper des ballons lancés. Pendant ces activités, l'élève était absolument incapable de saisir le ballon; il a alors averti ses parents qu'il ne voulait plus venir à l'école. Après une communication avec les parents, on a forcé l'enfant à venir à l'école. On a repris l'exercice du lancement de ballons. Après cinq (5) minutes d'exercice, il pouvait le saisir.

C'est un exemple qui illustre le type d'intervention privilégié:

- faire prendre conscience à l'enfant qu'il peut réaliser des choses

- concertation avec les parents.

Quant à l'aspect enseignement, on doit évidemment se restreindre à des notions de base. C'est un travail très individualisé. On se sert entre autres de la méthode Borel-Maisony et de la méthode dynamique pour la lecture. Quant à l'écriture, la manipulation consiste d'abord pour l'élève à reproduire avec des lettres sur carton les mots à écrire, et en second lieu,

on lui demande de l'écrire. Quant à la mathématique, on se sert de Mathématiques à l'élémentaire et dans cette matière également, tout est à base de manipulation.

Pour certains élèves, nous tentons des expériences d'intégration. Pour des matières telles que catéchèse, sciences, un élève peut intégrer une classe régulière. A ce moment, le technicien en éducation spécialisée, si le besoin s'en fait sentir, peut apporter de l'aide au professeur régulier qui reçoit de l'aide.

On pouvait intégrer les élèves pour certaines activités réalisées par les classes régulières: récréation, sorties à l'extérieur.

Très succinctement, voilà le genre d'intervention privilégié dans la classe-ressource.

Groupe Lac-à-la-Croix:

Concernant ce groupe, le travail s'est effectué beaucoup plus en fonction d'un développement global plutôt qu'en fonction d'une intégration éventuelle.

En effet, considérant la sévérité d'un pronostic élaboré sur chacun des enfants, nous avons convenu d'élaborer des objectifs de développement tel que mentionné plus haut tout en continuant nos objectifs académiques.

Nous avons voulu donner une direction à notre éducation de ce groupe en nous posant la question suivante:

Qu'est-ce que l'on veut atteindre avec eux?

Comme premier élément, nous retenons pour eux, la capacité d'évoluer dans notre contexte social, en deuxième lieu, nous avons circonscrit l'apprentissage autour de notions pratiques de vie ce qui posait comme hypothèse, la capacité de fonctionner d'une façon convenable dans le futur.

Pour ce qui a trait au développement affectif, nous avons axer l'intervention sur :

- la capacité d'exprimer leurs sentiments ou leurs frustations

- la capacité d'assumer une plus grande autonomie

- la capacité (plus grande) d'affirmer leurs besoins sur différents plans (physique, affectif, cognitif).

Cela suppose une participation active de leur part ainsi qu'une pédagogie centrée sur l'enfant et non sur le programme, l'hypothèse étant qu'un enfant ne peut apprendre si son esprit n'est pas libéré de problèmes affectifs ou sociaux.

b) La supervision:

Un comité formé au début de l'année a permis de dégager certaines orientations quant à l'implication d'une expérience de supervision à l'intérieur du projet.

Nous voudrions fournir quelques informations quant au pourquoi et au comment de cette supervision.

A l'origine, l'Institut Roland-Saucier recevait un certain nombre d'enfants en difficultés. Or ces mêmes enfants étaient réunis dans une classe à l'école Ste-Thérèse. Cela signifiait donc que le psychologue rattaché à l'Institut et l'enseignante responsable du groupe partageaient la même clientèle.

L'enseignante a alors demandé au psychologue de venir l'aider en faisant certaines observations des enfants et en discutant avec elle de certains moyens d'intervention.

Par après les services éducatifs de la commission scolaire se sont joints à l'expérience y apportant leurs compétences propres.

Du côté pédagogique, une supervision était déjà assurée par le conseiller pédagogique. Celui-ci s'est montré intéressé par la supervision psycho-sociale et a donc demandé d'assister aux rencontres de supervision.

C'est ainsi qu'une initiative individuelle a débouché sur une organisation articulée.

Voulant répondre aux besoins exprimés par le milieu, régler des problèmes concrets, la supervision cherche à favoriser le développement, chez les intervenants, du savoir-faire et du savoir-être.

A raison d'une heure à une heure trente par semaine,

une équipe de supervision rencontre chacun des deux couples d'intervenants à leur école respective. Précisons que le groupe d'Alma bénéficiait de la supervision pédagogique et sociale à chaque semaine alors que dans celui de Lac-à-la-Croix, le conseiller pédagogique ne participait qu'à une rencontre par trois (3) semaines.

A partir donc des besoins exprimés par les intervenants, tout en laissant place à beaucoup de spontanéité, la supervision contribue à l'élaboration de certains moyens d'intervention mais également à faire ressortir les attitudes et les opinions chez les intervenants face à telle ou telle réalité.

Quant à la valeur d'une telle initiative, les opinions des participants sont partagées. Nous en ferons une synthèse dans la partie traitant des résultats.

c) L'intégration:

Les personnes concernées par les cas d'intégration à Alma ont rédigé quelques documents décrivant la procédure qui a été mise en place. Ces documents étant en eux-mêmes très explicites, il nous semble inutile d'adopter quoique ce soit.

Cependant, nous attirons votre attention sur le fait qu'une demande précise a été formulée auprès de la direction de la commission à la suite de l'expérience vécue au premier semestre. A l'appui de cette demande, les responsables ont présenté le document intitulé «Expérience d'intégration d'élèves provenant d'une classe M.S.A.». Sauf erreur, la commission scolaire a répondu

par l'affirmative en précisant cependant que cette décision ne s'appliquait qu'aux élèves provenant de la classe spéciale concernée par le projet et que chaque demande subséquente serait étudiée à la pièce.

Cette précision étant faite, nous vous invitons à consulter la partie qui traite des résultats où nous en reparlons brièvement.

4.5 Evaluation du modèle d'intervention:

Le type d'évaluation que nous avons adopté est essentiellement descriptif, ayant pour but de donner au milieu un reflet de lui-même.

a) Moyens d'évaluation:

Deux (2) sortes de moyens sont utilisés pour recueillir les données: des grilles d'observation que nous décrirons et des rapports informatifs, soit verbaux ou soit écrits, concernant les différents aspects du projet.

Notre désir de rendre compte de façon adéquate, des comportements rencontrés chez les élèves de la classe spéciale, des interventions réalisées par l'enseignante et le technicien en éducation spécialisée ainsi que du contexte dans lequel cela se déroule, nous a conduit à privilégier une formule d'observation directe appliquée dans la classe même.

C'est ainsi que nous avons été amenés à prendre connaissance d'un instrument d'observation imaginé par Mme Jane A. Stallings et son équipe de l'Université Stanford aux Etats-Unis.

Baptisé sous le nom de Stanford Research Institute Classroom Observation Instrument (SRICOI), cet instrument se présente comme une série de grilles d'observation permettant de recueillir des informations pertinentes sur une classe ainsi que sur les personnes qui s'y trouvent.

Ainsi une première section permet de consigner des informations générales sur la classe. On y retrouve entre autres le nom de l'enseignant(e), celui de l'école et de la ville ainsi que celui de l'observateur. S'ajoutent la date de l'observation, le nombre d'enfants (inscrits et présents) ainsi que la durée totale de la classe durant la journée.

La deuxième fiche est intitulée «Renseignements sur l'environnement physique». On y retrouve la façon dont sont disposés les sièges de même que la liste du matériel disponible et utilisé.

La fiche «Procédure d'observation de la classe» permet de recueillir des données concernant l'activité en cours ainsi que les regroupements opérés durant celle-ci. Par exemple, il peut s'agir d'un cours de mathématiques qui verra le professeur surveiller le travail de deux (2) élèves pendant qu'un aide donne des explications à quatre (4) élèves et que cinq (5) autres enfants travaillent de façon individuelle.

Suite à cette fiche, l'observateur remplit un préambule sur lequel il doit consigner le code de l'activité, celui de la personne observée, préciser s'il s'agit d'un élève, d'un enseignant, aide ou volontaire, s'il s'agit d'une poursuite de l'activité précédente, le nom de la personne observée, le nombre d'apprenants, la nature de la participation de

l'adulte ainsi que l'heure du début de l'observation.

Enfin quelques pages permettent de décrire les différentes interactions se déroulant au moment de l'observation et ce à l'aide d'un code très précis.

Dans sa présentation originale, cette procédure était formulée en langue anglaise et destinée à des écoles américaines. Il nous fallait donc la traduire tout en lui donnant un contenu le plus fidèle possible à notre milieu.

Heureusement, nous nous sommes évité beaucoup de travail en ayant recours à une traduction réalisée par une équipe de l'Institut National de la Recherche Scientifique dans le cadre d'une recherche portant sur l'application du programme SAGE. Néanmoins, nous avons dû faire une série de modifications pour en arriver à la version dont nous vous présentons une copie en annexe. On notera que le principe général est resté le même. Quelques éléments ont été éliminés et d'autres ajoutés.

Voici d'ailleurs la procédure d'application de l'instrument: chacun des élèves est observé pendant une demi-journée alors que les intervenants le sont à tour de rôle pendant trois (3) demi-journées chacun. Ainsi, l'avant-midi est consacrée à l'observation d'un enfant et l'après-midi à celle d'un des deux (2) adultes.

Au début de chaque session d'observation, l'observateur remplit la feuille de renseignements généraux. Il fait de même avec la fiche d'environnement physique mais à raison d'une fois par période d'observation cette fois. Ainsi, s'il y a trois (3) périodes d'observation en avant-midi, la fiche d'environnement physique sera utilisée

trois (3) fois. Par la suite vient la fiche de procédure d'observation de la classe qui est remplie avant chaque cinq (5) minutes d'observation des interactions. Si l'on considère qu'une période d'observation se divise comme suit:

Cinq (5) minutes au début, deux (2) fois au milieu et cinq (5) minutes à la fin de la période, la fiche de procédure est utilisée trois (3) fois. Le préambule est utilisé de la même manière et précède la fiche des interactions. Celle-ci constitue le coeur de l'observation et revient quatre (4) fois par période d'observation à raison de cinq (5) minutes à chaque occasion.

En plus de ces grilles, on trouvera l'explication des symboles utilisés pour coder les informations aux pages 37-46.

Une première série d'observations a été réalisée entre la fin du mois de novembre et le milieu de décembre. Des contraintes dûes au hasard (fermeture d'école en raison du mauvais temps, activités non prévues, etc...) ont fait en sorte d'empêcher que l'observation soit complétée dans les délais prévus. Ce n'est donc que vers la fin février que nous avons pu terminer cette première étape et au début du mois de mars que nous avons été en mesure de réaliser une deuxième série d'observations, ce qui avait été prévu.

C'est à la suite de cette seconde séance que nous avons passé au jumelage et à l'analyse des données. Les paramètres de la synthèse devraient se préciser comme suit:

- définir les composantes de l'environnement physique

- utiliser la fiche de procédure aux fins de préciser le

contexte humain tant du point de vue des intervenants que celui des enfants (de façon statique grâce à la première partie de la fiche et dynamique grâce à l'aide de la deuxième partie).

- faire la synthèse des interactions:

  - intervenant - intervenant
  - intervenants - enfants
  - un enfant par rapport à un autre enfant
  - un enfant par rapport à un adulte
  - un enfant par rapport à deux autres enfants
  - un enfant par rapport à deux adultes
  - un enfant par rapport à un petit groupe
  - un enfant par rapport au grand groupe

- définir le lien entre les interactions et le contexte.

Ces observations constitueront l'essentiel des informations recueillies par l'entremise de la recherche. Pour ce qui est des autres aspects du projet (intégration, supervision, etc...), nous avons déjà mentionné que les principales données seraient fournies à l'aide de rapports informatifs, soit verbaux soit écrits.

Toute la procédure d'observation a été appliquée tel que prévu. C'est donc dire que l'équipe dispose présentement d'une somme imposante de données sur les comportements et attitudes des élèves et des principaux intervenants.

Malheureusement, seules les données sur les interactions ont pu être compilées et rassemblées dans des tableaux jusqu'à maintenant, ce qui nous laisse sur notre appétit en ce qui concerne les autres aspects regroupement, cadre physique, etc...

Nous sommes néanmoins en mesure de souligner la richesse d'une telle procédure d'observation. Elle offre des ressources d'exploration que le manque de temps nous empêche d'explorer.

b) Résultats:

Conscient du caractère hautement partiel de notre utilisation des données recueillies, nous ne pouvons que présenter ici les différents tableaux élaborés à partir de l'observation des interactions.

Pour chacune des personnes observées (enfants et intervenants), nous avons construit deux (2) tableaux: un couvrant les interactions alors que le sujet initie l'action et un autre alors qu'il est récepteur de l'action.

Nous faisons précéder ces tableaux d'une description des différents codes utilisés tels que nous les retrouvons dans la traduction de l'instrument préparée par Mariel Leclerc et al. et intitulée: «Traduction de l'instrument d'observation de la classe développé à Stanford par Jane Stallings et collaborateurs» soit les définitions opérationnelles.

c) (Voir les pages suivantes).

1.- La colonne qui:

La colonne qui indique qui parle ou qui fait l'action.

Le code	L'usage du code
E- Enseignant	La personne qui est responsable de la conduite journalière de la classe (titulaire).
Ai- Aide	Les adultes qui assistent régulièrement l'enseignant en classe et qui sont payés soit par le projet, soit par la commission scolaire locale.
V- Volontaire	Tout autre adulte qui travaille dans la classe, un parent par exemple.
A- Apprenant	Quand on centre l'observation sur un enfant en particulier, on code «A» pour apprenant (on code «D» pour apprenant différent - tous les autres enfants). Quand on centre l'observation sur un adulte, «A» réfère à n'importe quel apprenant en particulier avec qui l'adulte est en interaction.
D- Apprenant différent	C'est le deuxième enfant qui apparaît dans une interaction quand on observe un apprenant particulier «A».
2- Deux apprenants	
P- Petit groupe	Groupe de moins de trois (3) enfants.

Le code	L'usage du code
G- Grand groupe	Groupe de plus de trois (3) enfants.
An- Animal	Tout animal vivant dans la classe (y incluant oiseaux et poissons).
M- Machine	Tourne-disque, magnétophone, télévision, etc...

2.- La colonne à qui:

La colonne à qui indique la personne, le groupe, «la machine» à qui l'on parle ou avec qui on est en interaction.

Le code	L'usage du code
E-	
Ai-	
V-	
A-	
D-	
2-	Ces codes sont les mêmes que les codes de la colonne qui.
P-	
G-	
An-	
M-	

3.- La colonne quoi:

On part du postulat que toutes les interactions codées dans la colonne quoi sont verbales à moins qu'elles ne soient notées NV (non-verbal). (Note: On utilise NV et certains codes de la colonne comment dans les exemples ci-dessous. Voir les définitions de la colonne comment aux pages 43-45).

Le code	L'usage du code
1- Ordre ou demande	On code I, une demande ou un ordre, donné en vue d'obtenir une réponse n'exigeant ni discussion ni réflexion. Il n'y a qu'une réponse acceptable, qui peut être exécutée d'une façon verbale ou non-verbale.
IQ- Question fermée	Les questions IQ concernent le rappel immédiat de choses déjà apprises; elles prévoient soit une réponse spécifique ou automatique, soit une réponse comme un oui ou un non. Ces questions demandent des réponses qui consistent à énoncer ses préférences, à énoncer des faits, à détailler, à classifier, à définir.
2- Question ouverte	Les questions du code 2 sont celles qui permettent l'expression libre des idées ou des sentiments et qui invitent à donner son opinion. Elles encouragent les réponses dans lesquelles on doit interpréter les idées, donner les relations de cause à effet, faire des comparaisons, raisonner, appliquer des connaissances à une nouvelle situation et décrire un processus. On peut retrouver le code 2 sous forme de question aussi bien que sous forme d'énoncé.

Le code	L'usage du code
3- Réponse	On code 3 une réponse à un ordre (code 1), à une question (codes 1Q et 2) ou à une correction (code 9). Quand la réponse touche aux habiletés académiques de base, on utilise le code 3 avec le A de la colonne comment (voir la définition de A à la page 45); on utilise le code 3 avec le C de la colonne comment quand la réponse suit une approbation (code 7), une louange (code 8) ou une correction (code 9) (voir la définition de C à la page 45).
4- Instructions, explications	On utilise le code 4 quand un enseignant ou un apprenant (1) donne à d'autres, verbalement, de nouvelles informations, récite les leçons, ou explique des façons de faire, (2) exécute, d'une façon non-verbale, une démonstration ou une activité productive, organisée ou exploratoire (en incluant les jeux, les blocs, les poupées et la peinture à l'eau). Quand il s'agit d'une interaction sur les habiletés de base en lecture, en écriture, en épellation et en calcul, on utilise le code 4 avec A dans la colonne comment. Si on se sert d'un objet, en situation d'autoapprentissage, on utilise le code 4 avec O dans la colonne comment.
5- Remarque générale/ action courante	On code 5 les salutations, les compliments personnels, les commentaires et remarques à caractère social ou non reliés à la tâche. On utilise aussi, le code 5 pour les remarques hors propos.

Le code	L'usage du code
6- Remarque reliée à la tâche	On code 6, un énoncé sur l'activité ou sur le problème qui intéresse immédiatement les enfants ou les adultes.
7- Approbation	On code 7, une indication par laquelle on reconnaît ou accepte une réponse, un travail ou un comportement. Une autre forme d'approbation consiste à répéter immédiatement les paroles d'une autre personne. On utilise le code 7 avec A dans la colonne comment pour indiquer que l'on approuve une réponse ayant trait à la matière académique (voir la définition de académique à la page 45); on utilise le code 7 avec C dans la colonne comment pour indiquer que l'on approuve une réponse en rapport avec un comportement (voir la définition de comportement à la page 45).
8- Félicitations	On utilise le code 8 pour les félicitations que l'on adresse à la suite d'une réponse, d'un travail ou d'un comportement. On code 8 avec le A de la colonne comment quand on félicite au sujet des matières académiques (voir la définition de académique à la page 45); quand on le fait au sujet d'un comportement, on code 8 avec le C de la colonne comment (voir définition de comportement à la page 45).
9- Correction	La correction consiste à essayer de changer ou de modifier une réponse, un travail ou un comportement. On utilise le code 9 quand le sujet observé

Le code	L'usage du code
9- Correction (suite)	tente de changer le comportement d'une autre personne ou de corriger ses réponses ou son travail. On peut joindre à 9 les codes C,Q,N, P de la colonne comment afin de signaler la méthode utilisée pour effectuer une modification de comportement (voir les descriptions de ces codes de la colonne comment aux pages 43-45). On code 9 avec le A de la colonne comment lorsque la correction porte sur des matières académiques, et avec le C (dans la colonne comment) lorsqu'elle a trait à des comportements concernant la classe.
IO- Pas de réponse	On code IO quand aucune réponse ne vient compléter l'interaction. (On ne code pas NV avec IO, parce que IO est non-verbal par définition).
II- Attente	On code II quand le sujet observé attend en ligne, que ce soit pour avoir du matériel, pour avoir l'attention, pour se servir de l'équipement ou pour changer d'activité. On l'utilise aussi quand le sujet n'écoute pas ou ne s'intéresse à personne ni à rien. (On ne code pas NV avec II parce que ce code est non-verbal par définition).
I2- Observer, écouter	On code I2 quand le sujet observé écoute ou regarde une autre personne, d'autres activités, la télévision, des dispositives, des films, etc... (On ne code pas NV avec I2).

Le code	L'usage du code
NV- Non-verbal	Quand l'action que l'on observe n'est pas accompagnée de mots, on code NV dans la colonne quoi, avec les autres codes appropriés.
X- Mouvement	On code X quand le sujet observé est en mouvement et quand une personne avec qui celui-ci est en interaction est en mouvement. On peut utiliser X avec n'importe lequel des codes quoi. Si le mouvement est non-verbal et qu'on ne peut appliquer aucun code quoi, on code X avec 5 (action courante).

4.- La colonne comment:

On utilise les catégories de la colonne comment en relation avec les codes quoi.

Le code	L'usage du code
H- Heureux	Des expressions évidentes de bonheur ou un signe positifs, comme rire, sourire, rire nerveusement.
M- Malheureux	Expressions manifestées de tristesse ou de malheur comme pleurer.
N- Négatif	Expressions d'ennui ou de colère, expressions à contenu négatif (sarcasmes, insultes, menaces, réprimandes, rejets), comportements destructifs.
T- Toucher	Quand une personne touche une autre personne, on code avec le T, H quand c'est un toucher positif,

Le code	L'usage du code
T- Toucher (suite)	N quand c'est un toucher négatif (coup, tape, pincée) et P quand c'est un toucher à caractère punitif de la part d'un adulte.
Q- Questionner	On code Q avec I pour une question fermée et avec 9 quand la correction prend la forme d'une question.
G- Guider/ raisonner	On code G avec 9 quand la correction est positive et qu'elle oriente vers une autre activité, une autre approche d'un problème, etc... ou quand la correction inclut aussi une raison ou une explication.
P- Punir	L'adulte, pour punir, se sert d'une série de mesures disciplinaires ou de techniques de modification de comportement comme le retrait de privilèges, l'isolement de l'enfant, une punition physique (qu'on code alors avec T). P est toujours codé avec 9.
O- Objet	Des objets concrets, inanimés, qui sont utilisés en situation d'auto-apprentissage non-verbale.
S- Satisfaction de soi	Enoncés d'auto-satisfaction, d'éloge de soi, de confiance en soi de la part d'un enfant, des exclamations à la suite d'une réalisation; des remarques positives à propos de soi; des vantardises.
J- Jeu dramatique/ simulation	Il s'agit ici de présenter une pièce de théâtre, un spectacle de marionnettes ou autres présentations dramatiques, de parler à des jouets, à des

Le code	L'usage du code
J- Jeu dramatique/ simulation (suite)	poupées, de feindre, de simuler ou de jouer un rôle.
A- Académique	Interactions concernant le développement d'habiletés de base, telles que mesurées par les tests de rendement: lecture (lettres et mots, vocabulaire, prononciation, grammaire), écriture et calcul (connaître les nombres, savoir compter, additionner et soustraire).
C- Comportement	Il s'agit ici des interactions qui ont trait aux comportements en classe (maintien, conduite). C est utilisé seulement avec les codes de feedback (7,8,9) et avec les réponses à ces feedbacks.

5.- Les codes R, S et A:

R - Répéter, S - Simultanément et A - Annuler sont inscrits dans la marge de gauche de chaque bloc d'interaction.

Le code	L'usage du code
R - Répéter	Si l'interaction observée continue sans changement ou interruption, le code R est utilisé pour les blocs suivants approximativement à toutes les cinq (5) secondes, jusqu'à ce que l'action soit interrompue par une autre interaction ou qu'elle s'arrête. R répète l'interaction de bloc précédent.
S- Simultanément	On utilise le code S simultanément, pour enregistrer l'inattention d'un ou plusieurs enfants au

Le code	L'usage du code
S- Simultanément (suite)	moment où une activité conduite par un adulte est en cours. L'observateur peut ainsi enregistrer ce que l'enfant ou les enfants font aussi bien que l'activité à laquelle ils devraient participer. Quand l'observation est centrée sur un enfant, on utilise le code S pour enregistrer l'activité dont l'enfant ne tient pas compte. Dans le cas où l'on observe l'activité d'un adulte, on utilise le code S pour indiquer l'inattention de la part d'un petit groupe ou d'un grand groupe d'enfants. On ne s'en sert pas pour indiquer l'inattention de seulement un (1) ou deux (2) enfants à l'intérieur d'un groupe.
A- Annuler	Quand on fait une erreur en codant une interaction, on se sert du code A dans la marge de gauche du bloc mal codé et on code correctement le bloc suivant.

d) Interprétation et discussion:

Nous avons déjà souligné le caractère partiel des résultats, ce malgré l'étendue des données que nous avons recueillies.

L'analyse succincte que nous présentons ici ne pourra donc rendre compte de toutes les richesses de l'expérience et ne doit pas faire croire au lecteur que cette expérience n'a pas connu des retombées intéressantes.

Elle tentera cependant, dans la mesure du possible, de s'attarder aux différentes composantes du projet.

TABLEAU I

Alma

Technicien en éducation spécialisée

Emetteur de l'action

Objet \	QUOI														COMMENT									
Sujet	C	2	3	4	5	6	87	8	9	10	11	12	5V	5	P	M	N	T	Q	C	F	G	S	J	A	C
F	10	3	5	4	20	8	0	0	0	1	0	24	1	1	25	0	2	1	10	0	0	0	0	0	1	1
T	0	0	0	38	62	0	0	0	0	0	39	0	91	21	21	0	0	0	0	0	0	2	0	0	7	0
S	1	1	0	4	8	0	0	0	0	0	0	31	5	1	10	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
E	127	49	21	36	45	18	5	6	82	3	9	83	36	16	31	0	73	25	36	36	1	0	0	0	91	77
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	1	0	0	2	3	1	0	0	1	0	0	3	3	1	3	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1
P6	3	1	0	2	2	0	0	0	3	0	0	43	3	6	3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
66	0	1	0	1	2	1	0	0	1	0	0	8	1	0	1	0	1	1	2	1	0	0	0	0	1	0
AN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	152	55	26	87	142	28	5	6	87	4	48	204	139	46	94	0	76	27	51	40	2	2	0	0	100	79

TABLEAU 2

Alma

Technicien en éducation spécialisée

Récepteur de l'action

Objet / Sujet	QUOI														COMMENT											
	1	2	3	4	5	6	#7	8	9	10	11	12	NV	X	H	M	N	T	Q	G	P	O	S	J	A	C
F	6	0	13	1	10	9	1	0	3	0	1	3	1	1	13	0	1	1	5	2	0	0	0	0	2	2
I	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
V	6	0	2	0	5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	37	9	127	5	34	23	1	0	0	22	12	32	61	48	26	18	4	4	27	0	0	0	3	0	52	25
O	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Z	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	3	1	1	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P6	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
66	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AN	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	43	9	147	6	49	34	2	0	3	22	14	39	66	52	46	20	7	5	32	2	0	0	3	0	54	27

TABLEAU 3

Alma

Enseignante

Emettrice de l'action

Objet / Sujet	QUOI														COMMENT											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	X	N	M	S	T	Q	G	P	D	S	J	A	C
F	0	0	0	0	117	1	0	0	0	0	1	1	106	35	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
T	19	2	3	1	15	5	2	0	0	0	0	8	2	1	9	0	0	0	13	0	0	0	0	0	1	1
V	0	0	1	2	3	0	0	7	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	164	8	12	66	26	36	17	0	124	9	10	67	7	12	21	0	9	13	95	60	3	7	0	0	250	26
D	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J	5	5	0	0	0	0	0	0	4	0	0	4	0	1	0	0	1	0	3	2	0	0	0	0	5	1
PS	11	2	0	3	3	8	0	0	1	0	0	4	0	1	5	0	0	0	3	2	0	0	0	0	8	6
66	18	1	0	71	3	10	0	0	2	0	0	5	0	2	3	0	0	0	12	2	0	0	0	0	3	2
AN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
O	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	39	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	23	0
TOTAL	213	53	16	93	154	60	19	7	131	9	11	129	115	52	38	0	10	13	126	66	3	7	0	0	291	30

TABLEAU 4

Alma

Enseignante

Réceptrice de l'action

Objet / Sujet	QUOI														COMMENT										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	NV	X	B	M	N	T	Q	G	F	-	=	J	A	C
F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T	1	0	13	0	20	3	0	0	0	2	0	4	1	0	4	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
V	0	0	0	0	8	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	32	5	185	16	31	32	1	0	0	20	2	18	71	46	17	5	22	1	25	0	0	0	3	0	116	4
D	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J	1	0	5	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	3	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	4	0
Ps	0	1	5	0	2	0	0	0	0	1	0	3	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
66	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	34	6	211	16	61	36	1	0	0	23	2	30	76	49	25	5	22	1	27	0	0	0	3	0	121	4

TABLEAU 5

Alma

Elève A

Emetteur de l'action

Objet / Sujet	QUOI														COMMENT											
	1	2	3	4	5	6	#7	8	9	10	11	12	NV	X	B	K	N	T	Q	G	F	O	S	J	A	C
P	17	0	5	2	6	7	0	0	0	1	0	25	3	6	2	0	1	0	6	0	0	0	0	0	9	0
T	16	0	11	8	7	12	0	0	0	2	0	34	16	6	13	0	2	5	13	0	0	0	2	0	0	0
V	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	0	0	2	112	54	0	0	0	0	0	34	1	142	17	11	0	0	0	0	0	0	7	0	0	15	0
D	5	1	0	0	9	3	0	0	0	0	2	14	2	5	4	0	6	4	2	0	0	0	0	0	3	0
Z	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
66	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
O	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	13	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	39	1	18	12	72	22	0	0	0	3	36	89	165	36	31	0	7	9	21	0	0	7	2	0	27	0

TABLEAU 6

Alma

Elève A

Récepteur de l'action

Objet / Sujet	QUOI														COMMENT											
	1	2	3	4	5	6	07	8	9	10	11	12	NV	X	H	M	N	T	Q	E	F	Q	S	J	A	C
F	6	0	4	2	1	2	2	0	8	4	5	0	0	0	0	0	2	0	4	1	0	0	0	0	7	1
T	12	0	12	7	7	2	1	0	15	0	6	11	4	2	3	0	13	2	8	7	0	0	0	0	0	0
V	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D	0	0	1	1	2	2	0	0	1	2	1	0	1	2	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1
Z	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
F6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
66	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
O	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	18	0	19	10	10	6	3	0	14	6	13	11	5	4	3	1	15	2	12	9	0	0	0	0	8	2

TABLEAU 7

Alma

Elève B

Emetteur de l'action

Objet / Sujet	QUOI														COMMENT										
	I	2	3	4	5	6	#7	8	9	10	11	12	NV	X	B	M	N	T	Q	C	P	O	S	J	A	C
P	1	0	25	3	8	4	0	0	0	7	1	27	12	5	4	0	4	0	1	0	0	0	0	0	3	0
T	2	0	8	0	8	0	0	0	0	0	0	15	3	7	6	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0
V (pr. mon.)	4	0	3	1	2	2	0	0	0	1	0	3	1	0	3	0	5	0	2	0	0	0	0	0	0	0
E	0	0	0	93	59	1	0	0	0	0	80	0	140	47	3	0	7	0	0	0	0	0	1	0	39	0
D	3	0	1	1	22	5	0	0	0	0	2	28	8	10	7	0	23	6	1	0	0	0	0	0	1	0
Z	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
66	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
O	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	23	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	10	0	37	98	99	12	0	0	0	8	85	75	164	69	24	0	40	6	5	0	0	0	1	0	43	0

TABLEAU 8

Alma

Elève 8

Récepteur de l'action

Objet / Sujet	QUOI														COMMENT											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	NV	X	N	M	S	T	Q	G	P	O	S	J	A	C
P	12	6	0	11	3	1	4	2	10	0	6	2	1	2	4	0	1	3	14	4	0	2	0	0	13	1
T	7	0	1	0	10	0	0	0	0	1	1	0	0	8	10	0	0	1	4	0	0	0	0	0	0	0
V (pr. mus.)	4	0	0	2	0	1	0	1	5	1	0	0	0	0	1	0	3	0	2	2	0	0	0	0	0	1
E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D	1	0	4	0	7	6	0	0	0	0	1	4	1	3	2	0	7	3	1	0	0	0	0	0	0	2
Z	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
66	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	24	6	5	13	20	8	4	3	15	2	8	6	2	13	17	0	11	7	21	6	0	2	0	0	13	4

TABLEAU II

Alma

Elève D

Emettrice de l'action

Objet / Sujet	QUOI														COMMENT											
	1	2	3	4	5	6	07	8	9	10	11	12	8V	8	B	M	N	T	Q	C	F	O	S	J	A	C
F	7	3	25	12	23	9	0	0	0	3	1	55	25	12	10	0	2	0	7	0	0	0	3	0	35	0
T	0	0	4	0	2	0	0	0	0	0	0	5	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
V (pr. mus.	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	0	0	0	100	15	0	0	0	0	0	18	1	101	17	0	2	1	0	0	0	0	1	0	0	38	0
O	1	0	2	1	8	2	0	0	0	2	1	51	4	2	4	2	2	4	0	0	0	0	0	0	1	1
Z	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
PO	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AA	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
O	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	11	3	3	113	49	12	0	0	0	5	20	122	133	33	16	4	6	5	7	0	0	1	3	0	75	1

TABLEAU I2

Alma

Elève D

Réceptrice de l'action

Objet / Sujet	QUOI														COMMENT											
	1	2	3	4	5	6	#7	8	9	10	11	12	NV	X	N	M	N	T	Q	G	F	O	S	T	A	C
P	22	4	3	3	1	2	1	0	4	2	8	6	0	0	3	0	2	1	13	7	0	0	0	0	37	1
T	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
V (pr. mus.	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
D	4	0	1	0	8	0	0	0	0	0	0	2	0	0	3	1	2	4	2	0	0	0	0	0	0	0
Z	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D6	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
66	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	27	7	4	3	9	2	1	0	6	2	89	9	0	0	6	1	5	5	16	7	0	0	0	0	37	2

TABLEAU I3

Alma

Elève E

Emettrice de l'action

Objet / Sujet	QUOI														COMMENT											
	1	2	3	4	5	6	#7	8	9	10	11	12	NV	X	H	M	N	T	Q	G	F	O	S	J	A	C
P	8	0	27	0	6	20	0	0	0	0	0	29	7	11	6	0	2	0	8	0	0	0	6	0	42	0
T	4	1	2	0	2	7	0	0	0	0	0	6	0	7	11	0	1	1	4	0	0	0	3	0	10	0
V	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
E	0	0	2	122	113	3	0	0	0	0	13	4	213	72	10	1	1	0	0	0	0	23	2	0	108	0
D	9	0	4	6	5	3	2	0	2	0	0	25	1	2	2	0	4	3	1	2	0	0	0	0	3	0
Z	5	0	0	1	2	0	0	0	1	0	0	1	1	2	1	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0
P6	1	1	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
66	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	28	2	35	129	128	37	2	0	3	0	13	74	222	96	37	1	9	4	15	3	0	23	12	0	164	0

TABLEAU I4

Alma

Elève E

Réceptrice de l'action

Objet / Sujet	QUOI														COMMENT										
	I	2	3	4	5	6	#7	8	9	IC	II	I2	NV	X	H	M	B	T	Q	C	P	O	S	J	A	C
P	2I	2	I	9	I	3	4	2	5	0	2	2	0	3	0	0	0	0	-	I	0	2	0	0	37	0
T	2	0	3	2	2	0	2	0	4	0	0	2	2	0	2	0	I	0	I	3	0	0	0	0	IO	0
V	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D	5	0	4	I	I	0	0	0	0	I	0	0	3	2	0	0	2	2	3	0	0	0	0	0	2	0
Z	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	I	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
66	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	28	2	8	12	4	3	6	2	9	4	2	4	5	5	2	0	3	2	15	4	0	2	0	0	49	0

TABLEAU I5

Alma

Elève F

Emetteur de l'action

Objet / Sujet	QUOI														COMMENT											
	I	2	3	4	5	6	#7	8	9	I0	II	I2	NV	X	B	M	N	T	Q	C	P	O	S	J	A	C
P	4	I	I3	0	3	I2	8	0	0	0	0	7	4	3	3	0	2	0	3	0	0	0	0	0	I	0
T	I	0	25	I	3	3	0	0	0	0	0	I9	I0	2	2	4	3	0	0	0	0	0	0	0	20	0
V	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	0	0	0	94	29	5	0	0	0	0	6	0	I20	2I	I	2	3	0	0	0	0	0	0	0	20	0
D	3	I	I	0	2	0	0	0	0	I	0	4	I	0	0	0	2	0	I	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	I	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
66	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	8	2	39	95	37	20	0	0	0	I	6	3I	235	26	6	6	I0	0	4	0	0	0	0	0	4I	0

TABLEAU I6

Alma

Elève F

Récepteur de l'action

Objet / Sujet	QUOI														COMMENT											
	I	2	3	4	5	6	#7	8	9	I0	II	I2	NV	X	H	M	N	T	Q	G	P	O	S	J	A	C
F	I8	0	I	0	I	3	0	0	I	0	I	0	I	I	2	0	0	2	7	0	0	0	0	0	0	0
T	I4	7	0	2	2	2	6	0	I	0	0	I	0	0	6	0	5	0	3	0	0	0	0	0	I3	0
V	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Z	0	0	0	0	0	0	I	0	0	0	0	0	0	0	I	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D	I	0	I	0	4	I	0	0	0	0	2	0	2	2	0	0	2	I	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
66	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
O	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	33	7	2	2	7	6	7	0	2	0	3	I	3	3	9	0	7	3	I0	0	0	0	0	0	I3	0

TABLEAU I7

Lac-à-la-Croix

Technicien en éducation spécialisée

Emetteur de l'action

Objet / Sujet	QUOI														COMMENT											
	1	2	3	4	5	6	#7	8	9	10	11	12	NV	X	H	M	N	T	Q	G	P	O	S	J	A	C
P	8	2	3	0	5	5	1	0	0	0	0	85	3	1	4	0	0	0	5	0	0	0	0	0	5	0
T	0	0	1	1	452	0	0	0	0	0	24	0	452	37	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0
V	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	68	13	22	29	15	3	8	5	63	1	6	364	12	24	10	0	10	4	43	25	0	1	0	0	63	25
D	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Z	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	5	1	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
P6	1	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
66	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
AN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	79	15	26	32	473	10	9	6	64	1	30	367	468	64	15	0	10	4	48	26	0	1	0	0	71	26

TABLEAU I6

Lac-à-la-Croix

Technicien en éducation spécialisée

Récepteur de l'action

Objet / Sujet	QUOI														COMMENT											
	1	2	3	4	5	6	#7	8	9	10	11	12	NV	X	H	M	N	T	Q	G	[illegible]	O	S	J	A	C
P	6	0	7	0	3	3	1	0	0	2	1	2	1	0	4	0	1	0	3	0	0	0	0	0	5	1
O	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
V	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
E	39	2	81	12	23	16	0	0	0	8	12	14	34	27	12	0	26	0	32	0	0	0	6	0	42	3
D	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Z	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
66	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	46	2	88	12	27	19	1	0	0	10	14	19	35	28	16	0	27	0	36	0	0	0	6	0	47	4

TABLEAU I9

Lac-à-la-Croix

Enseignante

Emettrice de l'action

Objet / Sujet	QUOI														COMMENT											
	I	2	3	4	5	6	#7	8	9	I0	II	I2	NV	X	H	M	N	T	Q	G	P	O	S	J	A	C
P	0	0	0	0	I29	0	0	0	0	0	I	0	I26	I8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
T	3	0	6	0	6	I	0	0	0	0	0	2	2	3	0	0	I	0	2	0	0	I	0	0	6	2
V	0	0	I	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	I	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	I50	50	20	52	23	I2	35	8	I76	4	3	69	I7	I4	7	0	43	4	I24	75	I	0	0	0	345	38
D	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	II	0	0	I	0	0	0	0	2	0	0	6	0	0	0	0	I	0	9	I	0	0	0	0	II	3
P6	74	I9	I	I5	I	7	I	I	I5	0	0	3	0	I	0	0	3	0	2I	6	0	I	0	0	70	4
66	23	I2	0	I2	0	5	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	I8	2	0	0	0	0	48	0
AN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	2II	8I	28	80	I59	25	36	9	I95	4	4	80	I45	36	7	0	49	4	I74	84	I	2	0	0	474	47

TABLEAU 20

Lac-à-la-Croix

Enseignante

Réceptrice de l'action

Objet / Sujet	QUOI														COMMENT											
	1	2	3	4	5	6	#7	8	9	10	11	12	NV	X	B	M	N	T	Q	G	P	O	S	J	A	C
F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T	9	1	2	0	1	2	0	0	0	0	1	2	1	2	0	0	0	0	*	0	0	1	0	0	6	0
V	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
E	28	4	241	51	27	31	1	0	0	46	18	39	71	37	18	3	46	0	28	0	0	0	10	0	235	8
D	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Z	0	0	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	1
Pb	0	0	47	9	0	0	0	0	1	2	0	16	7	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	46	0
66	0	0	11	3	0	0	0	0	0	0	0	10	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0
AN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	38	5	309	63	28	33	1	0	1	48	19	67	82	42	19	3	46	0	37	1	0	1	10	0	303	10

TABLEAU 21

Lac-à-la-Croix

Elève A

Emetteur de l'action

Objet / Sujet	QUOI														COMMENT										
	I	2	3	4	5	6	07	8	9	IO	II	I2	NV	X	H	M	N	T	Q	G	P	O	S	J	A	C
P	IO	I	33	I8	2	2	0	0	0	2	2	53	I7	9	6	0	0	0	9	0	0	0	2	0	63	0
T	20	0	I3	6	5	4	0	0	0	3	0	6	7	I	2	0	I	0	6	0	0	0	3	0	I0	0
V	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	0	0	2	I26	46	0	0	0	I	I	56	0	I73	25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	35	0
D	0	0	I	0	I	0	0	0	0	0	0	43	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
66	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	30	I	49	I50	54	6	0	0	I	6	58	I04	I97	35	I4	0	I	0	I5	0	0	0	5	0	I08	0

TABLEAU 22

Lac-à-la-Croix

Elève A

Récepteur de l'action

Objet / Sujet	QUOI														COMMENT											
	I	2	3	4	5	6	#7	8	9	IO	II	I2	NV	X	H	M	N	T	Q	G	P	O	S	J	A	C
P	22	I	7	7	0	3	3	I	28	2	3	2	I	0	0	0	9	0	I8	6	0	0	0	0	66	0
T	9	6	3	5	I	I	I	2	IO	0	I	7	2	4	0	0	0	0	7	6	0	I	0	0	IO	0
V	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D	0	I	0	0	2	2	0	0	0	0	0	I	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
66	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	31	8	IO	I2	3	6	4	3	38	2	4	IO	3	A	0	0	II	0	25	I2	0	I	0	0	76	0

TABLEAU 23

Lac-à-la-Croix

Elève H

Emetteur de l'action

Objet / Sujet	QUOI														COMMENT										
	I	2	3	4	5	6	#7	8	9	IO	II	I2	NV	X	B	M	N	T	Q	G	P	O	S	J	A	C
P	6	0	I4	2	II	9	0	0	0	0	0	25	7	8	6	0	I2	0	5	0	0	0	2	0	0	0
T	II	4	25	8	7	4	0	0	0	0	I	I3	I4	I4	2	0	II	0	II	0	0	0	0	0	0	0
V	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	0	0	0	202	49	0	0	0	0	0	44	I	246	I8	I0	6	27	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D	3	0	0	0	I3	I	0	I	0	0	0	8	0	I	3	0	I2	0	3	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	I	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
66	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	I	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	20	4	39	212	85	I4	0	I	0	0	45	48	268	4I	2I	6	63	0	I9	0	0	0	2	0	0	0

TABLEAU 24

Lac-à-la-Croix

Elève B

Récepteur de l'action

Objet / Sujet	QUOI														COMMENT											
	I	2	3	4	5	6	#7	8	9	IO	II	I2	NV	X	H	M	N	T	Q	G	P	O	S	J	A	C
P	16	I	0	4	5	0	I	0	9	I	2	2	2	I	0	0	I5	2	5	5	0	0	0	0	0	6
T	4	6	II	II	4	I	0	3	I5	0	I	3	0	I	0	0	I	0	I6	5	0	0	0	0	0	2
V	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D	0	0	2	0	5	2	0	0	0	0	3	I	0	0	3	0	I	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Z	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pb	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
66	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	20	7	I3	I5	I4	3	I	3	24	I	II	8	2	2	3	0	I7	2	2I	I0	0	0	0	0	0	8

TABLEAU 25

Lac-à-la-Croix

Elève C

Emetteur de l'action

Objet / Sujet	QUOI														COMMENT											
	I	2	3	4	5	6	#7	8	9	IO	II	I2	NV	X	H	M	N	T	Q	G	P	O	S	J	A	C
P	0	0	I	0	0	0	0	0	0	0	0	I	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	I	0
T	0	0	5	3	3	4	0	0	0	I	0	5	5	5	0	0	3	0	0	0	0	0	4	0	0	0
V (Ed. ph.)	0	0	5	4	6	4	0	0	0	0	0	2I	6	4	3	0	3	0	0	0	0	2	0	9	0	0
E	I	0	0	63	20	0	0	0	0	0	37	0	8I	32	I	0	I5	0	0	0	0	35	3	0	0	0
D	2	0	I	3	6	3	0	0	I	0	3	6	2	4	6	0	3	2	0	I	0	2	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	I	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P6	0	0	0	0	I	0	0	0	0	0	0	9	0	I	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
66	0	I	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	3	I	I2	73	36	II	0	0	I	I	40	33	94	46	I0	0	24	2	0	I	0	39	7	0	I	0

TABLEAU 26

Lac-à-la-Croix

Elève C

Récepteur de l'action

Objet / Sujet	QUOI														COMMENT											
	I	2	3	4	5	6	#7	8	9	IO	II	I2	NV	X	B	M	N	T	Q	C	P	O	S	J	A	C
P	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
T	3	0	0	5	I	0	0	0	I	0	0	0	I	I	0	0	3	0	0	0	0	I	0	0	0	0
V (Ed. ph.)	4	0	0	3	0	I	0	0	2	0	I	0	0	0	I	0	0	0	I	2	0	I	0	0	0	0
E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D	2	0	2	I	7	2	0	0	0	0	2	I	5	5	2	0	7	3	2	0	0	2	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
66	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	9	0	2	9	8	3	0	0	3	0	3	I	6	6	3	0	IO	3	3	2	0	4	0	0	0	0

TABLEAU 27

Lac-à-la-Croix

Elève D

Emetteur de l'action

Objet / Sujet	QUOI														COMMENT											
	1	2	3	4	5	6	#7	8	9	10	11	12	NV	X	H	M	N	T	Q	G	P	O	S	J	A	C
P	17	2	20	10	19	10	1	0	0	2	3	31	10	3	16	0	1	0	15	0	0	0	2	0	18	1
T	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
V	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	0	0	0	223	36	0	0	0	0	0	47	0	259	2	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	84	0
D	1	0	3	2	6	11	0	0	2	1	5	19	1	3	5	0	1	0	1	2	0	0	0	0	6	0
Z	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P6	0	0	1	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
66	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	18	2	24	235	62	23	1	0	2	3	55	51	270	15	23	0	4	0	16	2	0	0	2	0	108	1

TABLEAU 28

Lac-à-la-Croix

Elève D

Récepteur de l'action

Objet / Sujet	QUOI														COMMENT										
	I	2	3	4	5	6	Ø7	8	9	IO	II	I2	NV	X	H	M	N	T	Q	G	P	O	S	J	A	C
P	I4	6	8	3	5	I	4	I	6	4	6	6	I	0	I	0	3	0	7	5	0	0	0	0	8	I
T	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
V	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D	4	I	I	2	7	8	0	0	0	0	3	2	0	2	5	0	5	0	I	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
66	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	I8	7	9	5	I2	9	4	I	6	4	9	8	I	2	6	0	8	0	8	5	0	0	0	0	8	I

TABLEAU 29

Lac-à-la-Croix

Elève E

Emetteur de l'action

Objet / Sujet	QUOI														COMMENT										
	I	2	3	4	5	6	#7	8	9	IO	II	I2	NV	X	H	M	N	T	Q	G	P	O	S	J	A	C
P	I7	4	45	I5	5	II	0	0	0	3	4	50	I4	I5	8	I	4	0	I6	0	0	0	I	0	70	0
T	I	I	3	0	I	I	0	0	0	0	0	I	2	2	0	0	I	0	0	0	0	0	0	0	3	0
V	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	I	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	0	0	0	I67	28	0	0	0	0	0	45	0	I90	23	2	0	3	0	0	0	0	0	0	0	II0	0
D	5	0	2	0	2	I	0	0	0	0	2	23	I	2	3	0	3	0	3	0	0	0	0	0	2	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	I	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
66	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AX	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	23	5	50	182	36	I3	0	0	0	3	51	78	207	42	I4	I	II	0	I9	0	0	0	I	0	I85	0

TABLEAU 30

Lac-à-la-Croix

Elève E

Récepteur de l'action

Objet / Sujet	QUOI														COMMENT											
	1	2	3	4	5	6	#7	8	9	10	11	12	NV	X	H	M	N	T	Q	G	P	O	S	J	A	C
P	23	3	10	13	0	2	2	3	50	4	4	4	0	4	0	0	10	0	28	14	0	0	0	0	77	8
T	3	0	0	0	0	0	1	0	4	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	6	0
V	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D	1	0	1	0	2	1	0	0	0	0	2	0	2	1	1	0	1	1	2	0	0	0	0	0	1	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
66	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	27	3	11	13	2	3	3	3	54	4	6	5	2	6	1	0	11	1	32	16	0	0	0	0	84	8

TABLEAU 37

Lac-à-la-Croix

Elève F

Emetteur de l'action

Objet / Sujet	QUOI														COMMENT										
	I	2	3	4	5	6	#7	8	9	IO	II	I2	NV	X	H	M	N	Y	Q	G	P	O	S	J	A	C
P	I4	2	6	4	6	7	0	0	0	2	I	I4	I2	I5	6	0	I3	0	II	0	0	0	0	0	23	I
T	2	2	7	I4	3	0	0	0	0	I	I	8	I8	8	2	0	2	0	I	0	0	0	0	0	I	0
V	0	0	I	0	0	0	0	0	0	0	0	0	I	I	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	0	0	0	II9	24	0	0	0	0	0	80	0	I39	3I	3	I	I3	0	0	0	0	I	0	0	23	0
D	0	0	0	2	5	3	I	I	0	I	0	I7	3	3	7	0	7	I	0	0	0	0	0	0	4	0
J	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
66	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
O	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	I6	4	I4	I39	38	I0	I	I	0	4	82	39	I83	58	I8	I	35	I	I2	0	0	I	0	0	5I	I

TABLEAU 32

Lac-à-la-Croix

Elève F

Récepteur de l'action

Objet / Sujet	QUOI														COMMENT										
	I	2	3	4	5	6	#7	8	9	IO	II	I2	XV	X	H	M	N	T	Q	G	P	O	S	J	A	C
P	I9	0	7	5	2	0	2	0	IO	5	0	3	I	2	4	0	9	0	7	5	0	0	0	0	I7	4
T	5	0	2	9	2	0	0	I	6	0	0	I	2	I	3	0	I	I	2	5	0	0	0	0	I	I
V	I	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	I	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D	0	0	0	0	2	4	0	0	0	0	0	I	0	2	3	0	I	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Z	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
66	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
O	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	25	0	9	I4	6	4	2	I	I6	5	0	5	3	6	IO	0	II	I	9	IO	0	0	0	0	I8	5

Analyse des résultats (tableaux):

Groupe Alma:

L'analyse des tableaux nos I à I6 nous suggère quelques réflexions quant à la nature du groupe et la nature des interventions. Il ne faudrait cependant pas tirer des conclusions hâtives, ce que nous signalons, se résume plutôt à des pistes qu'il serait intéressant de vérifier par une étude plus approfondie.

1.- Ainsi, il semble bien que les relations socio-affectives entre les élèves soient très faibles. En effet, l'observation dénote très peu de relations en petits groupes (PG) ou en grands groupes (GG). Tout au plus, y-a-t-il des relations avec un seul à la fois (D) et qui plus est, cette relation est passive (colonne I2) alors que l'élève observe.

2.- Nous remarquons également que la colonne A (activités académiques) est beaucoup plus cotée que la colonne C (comportement). Ceci laisse donc supposer que l'action est nettement orientée vers l'académique plutôt que sur l'aspect comportement. Les colonnes 9 et G tendent à renforcer cette idée.

Fait également à remarquer, c'est que le travail effectué par les intervenants est très individualisé. La ligne E nous le démontre très bien.

Il semble également que le travail est très démarqué: l'enseignant enseigne et le technicien en éducation spécialisée s'occupe de l'aspect psycho-socio-affectif, quoique le technicien fasse quelques interventions académiques.

3.- Les coordonnées (E,4), (E,5) et (E,NV) des différents tableaux laissent supposer que les élèves peuvent travailler seuls, qu'ils sont à leurs affaires.

4.- Il semble également que l'ensemble des personnes émettent peu de félicitations et d'approbation tant du côté des intervenants que du côté des élèves. Les colonnes 7 et 8 sont très peu cotées. S'il est vrai que les personnes n'émettent que peu d'approbation ou de félicitations, il est évident qu'ils n'en reçoivent guère plus. C'est ce que semble révéler les colonnes 7 et 8 des tableaux des différentes personnes en tant que réceptrices de l'action.

5.- Le climat de la classe nous semble agréable. C'est ce que les tableaux révèlent: en effet les colonnes H (heureux) sont mieux cotées que les colonnes M (malheureux).

6.- Il semble également que les intervenants soient très présents et c'est par le biais des personnes que se fait le travail et non par le biais d'objet ou de jeux: C'est ce que nous suggèrent les colonnes O et J des différents tableaux.

7.- Enfin une dernière observation, il semble que les intervenants aient choisi de travailler avec des élèves dont ils sentaient une acceptation. L'analyse de tableaux nous permet de voir que le professeur va plus vers certains élèves et réciproquement. On peut faire la même observation chez le technicien en éducation spécialisée.

Groupe Lac-à-la-Croix:

1.- Le technicien - émetteur de l'action:

Nous constatons que le technicien en éducation spécialisée intervient presqu'inclusivement en fonction d'un seul enfant à la fois, jamais en fonction d'un groupe.

Le contenu de ses interventions est à forte tendance sociale. D'autre part, son non-verbal est largement utilisé pour transmettre de l'encouragement aux enfants.

Face à l'enseignante, il est surtout en situation d'écoute avec une relation plutôt centrée en dehors de la tâche (social).

La deuxième partie du tableau nous permet d'entrevoir que plusieurs de ses stimulus sont négatifs, soit qu'ils prennent le sens d'une réprimande ou d'un reproche. Malgré cette caractéristique, il a nettement délaissé l'aspect punitif, il utilise beaucoup plus les principes de «guidance» pour faciliter la croissance des élèves. Nous pouvons également constater que son principal déclencheur d'interventions est l'académique.

2.- Le technicien - récepteur de l'action:

En tant que récepteur de l'action, il nous apparait être d'une grande réceptivité par rapport aux stimulus non-verbaux. Il est à l'écoute et observe beaucoup soit les élèves de la classe ou l'enseignante.

Cette position d'observation se maintient à travers de nombreux déplacements à l'intérieur du local. Dans la

deuxième partie du tableau, il reflète un certain bonheur à réaliser ses tâches.

L'élément clé de ses interventions est la reformulation, surtout lorsqu'il s'agit d'un contenu académique.

3.- L'enseignante - émettrice de l'action:

L'enseignante entretient beaucoup de relations d'ordre social et cela d'une façon générale sans destinataire précis.

Très mobile dans la classe, elle transmet beaucoup de signes non-verbaux. Face au technicien, c'est une relation sociale sans référence à la tâche.

Contrairement au technicien, ses interventions s'adressent au groupe et rarement à un individu à la fois. Les interactions entre elle et les élèves sont nombreuses avec un fort contenu académique tout en prêtant attention à l'aspect comportemental. Elle procède généralement par question et réponse mais peut devenir également un guide pour les comportements.

On note une faiblesse d'interaction avec le technicien.

4.- L'enseignante - réceptrice de l'action:

Comme réceptrice, elle reçoit beaucoup des enfants mais très peu du technicien. Surtout de contenu académique, elle nous apparaît souvent négative lorsqu'elle reçoit des stimulus des élèves.

5.- L'élève A - émetteur de l'action:

L'enfant est davantage centré sur le technicien mais semble plus heureux avec l'enseignante.

C'est un enfant provoquant beaucoup d'interactions avec les autres enfants autant sur le plan verbal que non-verbal.

6.- L'élève A - récepteur de l'action:

Il vit une relation à contenu strictement académique centrée sur l'enseignante et réagissant souvent négativement.

7.- L'élève B - émetteur de l'action:

La relation se fait avec le technicien lorsqu'il s'agit d'un contenu associé à la tâche et devient plus forte avec l'enseignante lorsqu'il s'agit de questions sociales.

Il demande beaucoup aux autres enfants, tant au plan verbal que non-verbal; ce qui le caractérise le plus, c'est son instabilité émotionnelle.

8.- L'élève B - récepteur de l'action:

En tant que récepteur, beaucoup de stimulus proviennent de l'enseignante. Par contre, les demandes invitant à une réponse proviennent davantage du technicien. La relation avec l'enseignante nous semble plus négative et serait centrée uniquement sur la plan comportemental.

9.- L'élève C - émetteur de l'action:

Malgré une faiblesse marquée avec l'enseignante et le technicien, il est davantage préoccupé par le technicien.

Face aux autres enfants, il a une relation extrêmement riche en interactions. Il leur transmet beaucoup soit d'une façon verbale ou non-verbale avec beaucoup de mobilité.

10.- L'élève C - récepteur de l'action:

Il reçoit beaucoup plus du technicien que de l'enseignante.

11.- L'élève D - émetteur de l'action:

La relation est strictement avec l'enseignante. Il interroge et demande beaucoup. Sa relation est à la fois d'ordre social et à contenu académique.

Face aux pairs, il transmet beaucoup de stimulus tant sur le plan verbal que non-verbal.

12. L'élève D - récepteur de l'action:

C'est un enfant qui ne démontre aucune attente de l'éducateur mais beaucoup de l'enseignante. Tout en transmettant beaucoup aux autres, il attend peu d'eux.

13.- L'élève E - émetteur de l'action:

C'est une relation à caractère académique davantage

centrée sur l'enseignante. D'autre part, ses réactions sont plus négatives avec l'enseignante qu'avec le technicien.

Il communique beaucoup avec les autres.

14.- L'élève E - récepteur de l'action:

Il serait plus récepteur face à l'enseignante et peu du technicien. C'est une relation à contenu académique avec quelques éléments sur le plan comportemental.

15.- L'élève F - émetteur de l'action:

C'est une relation avec l'enseignante en général mais se réfère au technicien pour les explications.

L'enfant bouge beaucoup et répond souvent négativement aux stimulus de l'enseignante.

Ses questions s'adressent à l'enseignante mais son non-verbal s'adresse au technicien.

16.- L'élève F - récepteur de l'action:

L'enfant reçoit plus de stimulus du technicien mais serait davantage centré sur l'enseignante.

I.- La supervision:

Groupe Lac-à-la-Croix:

On sait que la supervision se déroulait chaque lundi à toutes les semaines pour la supervision psychologique et à toutes les trois (3) semaines pour la supervision pédagogique. Or, aux dires du conseiller pédagogique, celui-ci perdait le fil de sa supervision pendant les deux (2) semaines où il n'était pas présent. De plus, il semble d'après lui, que la supervision psychologique revenant trop souvent ce qui a pu créer de la nervosité chez les intervenants.

Quant au principal de l'école, il y a eu une lutte de pouvoir entre la pédagogie et la psychologie. Lui aussi s'est demandé si une supervision hebdomadaire était vraiment justifiée.

Le superviseur (agent de relations humaines) a abonder dans le même sens en précisant qu'il y avait beaucoup d'éléments à intégrer dans une semaine.

Au niveau des deux (2) intervenants, l'enseignante a exprimé clairement l'opinion qu'elle n'acceptait plus la présence de la supervision psychologique alors que le technicien en éducation spécialisée a toujours maintenu son désir d'assister aux deux (2) types de supervision. Concrètement, cela s'est traduit par le retrait de l'enseignante à partir de la fin d'avril.

Compte tenu du désir des superviseurs de faire de la supervision psychologique du moins, une occasion pour chacun d'exprimer ses sentiments, ceux-ci croient important de souligner qu'une telle expérience exige

de la part des participants: équilibre émotif et stabilité non seulement chez les intervenants mais chez les superviseurs également. D'où la nécessité de qualités personnelles propres à faciliter la communication et surtout une communauté d'intérêts.

Groupe Alma:

La supervision fera ici l'objet de deux (2) dimensions:

- l'une descriptive, c'est-à-dire la façon dont se déroulait la supervision;
- l'autre, interprétative où la psychologue scolaire émet des constatations sur la supervision.

La première dimension fait donc appel à la démarche poursuivie émise de façon objective. La seconde dimension tient compte d'une évaluation sur la supervision réalisée avec les intervenants mais interprétée de façon subjective. Il s'agit donc d'un point de vue personnel et à ce titre d'une analyse partielle.

Description de la supervision:

En décembre 1980, il avait été décidé que la supervision se ferait de la façon suivante, après les Fêtes: les supervisions psychologique et pédagogique se feraient séparément. Donc, les techniciens en éducation spécialisée, psychologues de l'Institut Roland-Saucier et de la commission scolaire, ces trois (3) personnes se rencontraient une heure/semaine; les conseillères pédagogiques en adaptation et professeurs se rencontraient au besoin, ce qui a impliqué en fait plus qu'une heure/semaine.

Après quelques temps de ce fonctionnement, les personnes de la supervision psychologique ont exprimé au professeur de la classe-ressource leur désir de sa participation. Le professeur a accepté que l'heure de supervision soit consacrée à faire un portrait global et complet de chaque enfant, ce qui fut fait et réalisé ainsi: à chaque semaine, il y avait étude des comportements, réactions d'un enfant, étude du contexte familial afin de déterminer les besoins principaux de cet enfant. Alors ressortaient les interventions pertinentes nécessaires mais ce de façon globale soit dans les grandes lignes. Le temps manquait pour détailler et raffiner l'intervention, c'est-à-dire définir des actions, attitudes ou activités pouvant concrétiser telle ou telle intervention.

La supervision a donc permis de brosser un tableau à grands traits pour chaque enfant sans pouvoir approfondir les connaissances.

Interprétation de la supervision: (collaboration avec l'Institut Roland-Saucier).

La supervision a permis de distinguer différentes approches d'aide à l'enfant en milieux thérapeutique et scolaire. En effet, l'intervention thérapeutique implique souvent un travail sur quelques années alors que l'intervention scolaire doit escompter sur une année, vu les contingences scolaires.

Ainsi les «intervenants scolaires» résolvent des problèmes quotidiennement: ils adaptent à tout moment leurs réactions aux besoins immédiats et pressants des enfants.

Le thérapeute, lui, suit une ligne de continuité en rapport avec un plan diagnostic qui inclut la dynamique d'une personnalité.

Il y avait aussi divergence entre les besoins des intervenants scolaires et les possibilités du thérapeute. Ce dernier ne pouvait donner qu'un minimum d'informations sur un enfant, sous peine de manquer de «confidentialité».

Il y a donc eu insatisfaction venant des intervenants scolaires qui ne pouvaient recevoir que des indications sommaires, des lignes directrices difficilement applicables au jour le jour.

Une adaptation entre les besoins (attentes) et les offres réciproques des deux (2) milieux se ferait peut-être avec le temps. Cependant, cette adaptation nécessite de part et d'autre une flexibilité d'autant plus grande que le vécu dans les milieux différents.

Cette adaptation ne semble pas impossible mais difficile, à tout le moins.

Apport en psychologie scolaire:

La plupart des enfants fréquentant la classe-ressource ont été évalués par la psychologue donc cette dernière avait une connaissance des enfants. Cette connaissance jointe aux observations des intervenants, permettrait une compréhension plus grande de la personnalité d'un enfant.

Par conséquent, l'aide apportée en terme de soutien, de recommandations aux intervenants pouvait devenir

davantage appropriée.

De plus, le fait de parler d'un enfant après un temps (1 à 3 mois) de fonctionnement en classe-ressource, permettait de voir l'évolution de cet enfant c'est-à-dire s'il y avait progrès et dans quel sens ou blocage dans le développement et pourquoi.

Il faut souligner ici une certaine difficulté à répondre aux besoins des intervenants en ce qui concerne des manières de faire ou d'agir avec tel enfant, dans telle situation. Cette difficulté provenant de deux (2) sources:

- les intervenants voulaient se concentrer uniquement sur les enfants alors que la psychologue voyait leur personnalité comme le premier facteur à analyser;

- les moyens proposés par la psychologue, s'ils avaient déjà été essayés ou s'ils étaient difficiles à appliquer concrètement ne convenaient pas toujours.

Cet ajustement entre «offre et demande» réciproque exige une souplesse que le temps permet d'acquérir: cela est fort possible vue la relation de confiance établie avec les deux (2) intervenants.

2.- L'intégration:

Groupe Lac-à-la-Croix:

Nous prenons ici comme définition l'exemple de l'intégration de Mario.

Description:

Mario nous arrive d'une 4e année qu'il a terminé avec un moyenne d'environ 50%. Il a certains troubles de comportement: il réplique souvent, il passe ses réflexions tout haut, il n'est jamais à sa place. Lorsque c'est le temps de travailler, il critique, il ne veut pas travailler, il se dit fatigué ou tanné, il n'a aucun intérêt au travail, il est souvent frustré et boude. Il aime faire du mal (ex.: boucher les lavabos, mettre de la colle sur le veston d'un copain...). Il est très lent dans tout ce qu'il fait, ça lui prend souvent plusieurs minutes avant de se démarrer.

En plus, Mario n'est pas tellement attirant, étant donné qu'il est toujours très très sale, tant son corps que ses vêtements. Il a toujours des raisons pour ne pas s'être lavé, ex.: manque de temps soit parce qu'il est allé à la chasse, corder du bois ou encore parce qu'il est entré trop tard.

Toutefois, Mario a aussi des qualités, c'est un type a l'imagination fertile, il est très observateur, il a beaucoup de créativité et d'originalité. Son point fort, c'est le dessin et il l'exploite très bien.

Objectifs:

Les objectifs que nous nous étions fixés étaient: d'amener Mario à vivre des succès, des réussites... afin de le stimuler et de l'amener à travailler mieux et seul... bref, c'était de l'amener à faire des travaux de plus en plus difficiles, par conséquent, plus à sa portée et ce, sans qu'il bougonne.

Enfin, c'était de l'amener à accepter le travail qu'il avait à faire et qu'il prenne conscience de ses capacités.

Son évolution dans le groupe:

D'abord, il faut spécifier que Mario est de beaucoup supérieur au reste de la classe (ex.: il sait au moins lire, écrire et compter).

Nous lui avons d'abord fait faire les mêmes choses que les autres. Graduellement, nous l'avons amené à faire des travaux un peu plus difficiles (ex.: analyse, problèmes de mathématiques, etc...) ce qui nécessitait par le fait même de le faire travailler plus individuellement.

Après quelques semaines et même voir quelques mois, Mario avait son propre programme, il participait à toutes les activités récréatives et culturelles du groupe et ne participait qu'à l'occasion à certaines activités académiques du groupe.

Mario réussissait maintenant à faire le travail qu'il avait à faire, il semblait beaucoup apprécié cette nouvelle situation d'autant plus qu'il la traversait avec succès. Toutefois, lorsque nous faisions certaines activités académiques amusantes avec les autres, Mario était porté à ne plus se concentrer sur ce qu'il avait à exécuter, il aurait voulu faire comme les autres (c'est à mon point de vue, fort compréhensible).

C'est alors, voyant que Mario était un peu plus stable au niveau de ses comportements, c'est-à-dire qu'il se

frustrait mais qu'il était plus enclin au travail, qu'il faisait ce qu'il devait et qu'il agaçait moins les autres, etc... nous avons donc pensé de demander une étude de cas pour une réintégration avant que Mario reprenne une autre tengente.

Décision de l'intégration:

Nous nous sommes donc réunis, toute l'équipe concernée, lundi le 12 janvier 1981 où nous avons décidé d'intégrer Mario avec l'autre classe spéciale et ce, à temps plein.

Même si nous avons pris cette décision, nous étions conscients que Mario avait encore quelques petits problèmes, comme par exemple: qu'il serait lent, qu'il lui arriverait encore d'arriver sale à l'école mais nous nous devions de tenter l'intégration. D'abord, il avait des amis dans cette classe avec qui, il pourrait compétitionner au niveau académique et ensuite, c'était une classe qui pouvait respecter son rythme et lui faire suivre un programme plus précis, c'est-à-dire à son niveau.

En plus, Mario allait pouvoir rencontrer l'éducateur spécialisé de manière périodique et participer également à certaines activités (régulières) avec lui.

Dans cette même semaine, c'est-à-dire mercredi soir le 14 janvier 1981, l'éducateur allait rencontrer les parents pour parler de Mario et de sa future intégration. Mario avait été mis au courant de sa nouvelle «promotion»; il était très content et très enthousiaste.

Le vendredi, nous rencontrions le professeur qui devait recevoir Mario et le lundi 12 janvier 1981, Mario entrait dans sa nouvelle classe.

Fonctionnement de son groupe:

D'abord, il faut spécifier que Mario est dans une classe de niveaux 4e et 5e année, il suit le programme de 4e année.

Le professeur me faisait remarquer que lorsqu'elle faisait des activités autres qu'académiques, qu'elle ne le voyait pratiquement pas puisqu'il s'occupait très bien.

Par contre, en ce qui a trait à l'académique, elle a un peu plus de difficultés à le stimuler car il prend beaucoup de temps avant d'entamer un travail. Toutefois, elle semble avoir trouvé le bon moyen pour le faire fonctionner, elle ne s'attarde plus autant qu'elle ne le faisait, elle donne maintenant ses consignes et Mario sait à quoi s'en tenir. S'il prend trop de temps à exécuter un travail, c'est lui qui est pénalisé que ce soit un examen ou autre chose, elle ne s'y attarde pas (sauf s'il ne comprend pas). Mario semble avoir très bien compris puisqu'il fait beaucoup plus d'efforts qu'auparavant.

Entre-temps, je (l'éducateur spécialisé) le rencontrais et j'essayais de lui faire prendre conscience des difficultés qu'il pouvait vivre, puis je lui lançais des défis (des objectifs) pour la semaine que l'on réévaluait par la suite.

Enfin pour conclure, nous pouvons dire que malgré sa

lenteur à débuter un travail, à se stimuler, Mario parvient à exécuter son travail.

Groupe Alma:

L'intégration à une classe régulière pour des enfants provenant de la classe-ressource s'est faite en deux (2) étapes. La première consistait à favoriser l'adaptation tant scolaire que sociale dans un groupe d'enfants nombreux. La seconde visait de plus la récupération scolaire, en ce sens que l'enfant devait pouvoir suivre un processus d'apprentissage conforme aux exigences d'une classe régulière.

Mentionnons que les propos qui vont suivre sont le reflet d'une évaluation personnelle de la psychologue scolaire.

Il s'agit de cerner dans un premier temps les éléments pertinents à la période de janvier à juin, puis dans un second temps, d'informer sur l'intégration dans son ensemble.

Période de janvier à juin:

L'intervention par la psychologue (conseillère en rééducation) ne se fait pas de façon intensive et régulière. L'aide au professeur est offerte et donnée au besoin. Nous constatons cependant qu'il n'y a pas de demande officielle.

Des contacts auprès de la directrice d'école permettent d'affirmer que les enfants intégrés ne manifestent pas de troubles de comportement majeurs qui nécessiteraient une intervention psychologique et que

les professeurs continuent d'appliquer les recommandations émises avant les Fêtes.

Les troubles d'apprentissage des enfants intégrés deviennent la préoccupation première et nécessitent des évaluations faites par les conseillers pédagogiques en français, mathématiques et adaptation scolaire. Une rencontre réalisée à l'école (le 25 mars 1981) avec chacun des professeurs concernés vise trois (3) points:

- savoir si l'adaptation de l'enfant se poursuit et comment;

- étudier le cheminement pédagogique pour chacun des enfants;

- envisager le classement.

Il ressort que les enfants progressent mais que les retards pédagogiques ne sont pas complètement éliminés. Il faut donc penser à des moyens et à des solutions immédiates afin de favoriser le plus d'acquisitions possible d'ici la fin d'année.

Vision globale:

L'intégration a demandé une collaboration étroite et concertée entre trois (3) types d'intervenants soit scolaire, professionnel et parental.

Le souci de chacun des intervenants à connaître les difficultés et les réussites tout au long de l'année a été stimulant et nécessaire.

Il faut conserver un équilibre entre le harcèlement «inquiétant» auprès des parents et professeurs et le conformisme à une intégration trop facile et rapide.

Les enseignants quant à eux, manifestaient une grande confiance envers les intervenants scolaires et ce surtout si leur enfant se sentait accepté. Ils ne refusaient jamais de collaborer à tout ce qui pouvaient aider leur enfant.

La commission scolaire a apporté son support en permettant aux professionnels d'assurer le suivi nécessaire et en permettant l'emploi de suppléants pour une demi-journée.

Les directeurs d'école quant à eux ont permis d'évoluer grandement en nous assurant leur disponibilité et leur honnêteté.

Enfin, assurer le suivi d'enfants intégrés exige un temps assez grand pour devoir y établir une priorité. Or, cela en vaut la peine puisque les résultats sont probants: les enfants s'adaptent plus rapidement et facilement que l'on peut le supposer. Cette expérience d'intégration a permis à la psychologue scolaire de croire que des interventions soutenues ont le mérite de mener l'enfant à bon port.

Ecole St-Judes: Toutes les intégrations faites à cette école dont trois (3) élèves en 3e année fréquenteront l'école St-Joseph en 4e année pour 1981-82. Pour plus de sécurité, ils seront suivis en septembre et auront de l'aide au niveau pédagogique «rééducatrice en français», sauf pour un.

Ecole Damase-Boulanger: Une (1) intégration à cette école soit une élève en 2e année qui, l'an prochain fréquentera l'école St-Judes en 3e année.

Ecole Albert-Naud: Une (1) intégration en Ire année. Cette élève fréquentera l'école Albert-Naud en septembre 1981.

Ecole Ste-Thérèse: Deux (2) intégrations en classe, l'une en classe-ressource, l'autre en classe de récupération seront en septembre 1981 intégrées «social» à l'école St-Joseph. Une (1) autre élève intégrée de l'école Ste-Thérèse sera en septembre 1981 à l'école Albert-Naud.

Des suivis seront accordés par les éducateurs pendant l'année 1981-82.

Les parents de ces élèves ont fourni leur support tout au long de l'année; quant aux enseignants, ils nous ont apporté une excellente collaboration.

3.- L'organisation:

Le nombre de personnes impliquées dans ce projet est assez important. Pour chacune des équipes concernées, il y a trois (3) personnes au niveau de l'école soit le directeur, le technicien en éducation spécialisée et l'enseignant et trois (3) autres personnes qui viennent de l'extérieur de l'école et qui sont le psychologue, le consultant et le conseiller en adaptation scolaire. Ce sont des personnes d'âge, de formation différents. Il faut donc amener toutes ces personnes à des compromis, car les besoins sont forcément différents. Les philosophies sont également

différentes. Nous avons déjà souligné les conceptions différentes chez les personnes: l'enseignante par exemple dont la croyance est que son seul rôle se confine à l'enseignement. L'aspect comportemental, dans cet optique, revient uniquement au technicien en éducation spécialisé. Il nous appartient alors d'atténuer les tensions qui ne peuvent manquer de surgir.

Un autre problème de taille: l'affectation des enseignants. Etant donné qu'il y a une affectation générale à chaque année, il peut arriver deux (2) situations tout aussi néfastes l'une que l'autre. La première, c'est que l'enseignant en place peut être victime d'un «bumpage», et alors recommence tout le processus de sensibilisation au projet, d'ajustement entre les deux (2) nouveaux partenaires en classe et d'accoutumance à la vie à deux dans une même classe. L'autre situation qui peut se présenter, c'est le choix de cette classe par un enseignant parce que personne d'autre n'a voulu de cette classe. La situation souhaitée serait d'avoir un traitement de faveur pour cette classe qui pourrait être le suivant: la commission choisit un enseignant qu'elle croit capable de remplir la tâche. Si tel professeur accepte, après avoir pris connaissance de toutes les exigences requises, la commission pourrait l'assurer que ce poste serait protégé lors de l'affectation et qu'il pourrait conserver son poste aussi longtemps qu'il le désirerait. Les élèves bénéficieraient certainement d'un tel régime, car nous serions assurés que l'enseignant répond aux critères exigés pour une telle fonction. Cet enseignant bénéficierait en plus d'une belle expérience acquise au fil des années. Ceci éviterait d'avoir à tout recommencer, ce que nous disions au tout début.

L'instrumentation est également une difficulté de taille. Il n'y a pas d'instruments de mesure appropriés parfaitement à nos besoins. Il nous faut plus souvent qu'autrement adapter des instruments déjà existants. Nous avons pris beaucoup de temps pour trouver des instruments valables.

Enfin le manque de temps - A cause des problèmes ci-haut mentionnés, il est illusoire qu'en deux (2) ans on puisse arriver à établir de façon scientifique des liens de cause à effet entre les actions posées et les résultats obtenus.

4.- Les orientations envisagées:

Même si nous n'avons pu établir de façon scientifique les effets des actions posées, les résultats obtenus font que la commission scolaire a décidé de continuer l'expérience même si les subventions ont été coupées. Les résultats sont significatifs et ce, de l'avis même des enseignants, des parents, des directions d'école et des intervenants eux-mêmes.

Ce service est continué même dans un contexte de restrictions budgétaires.

Evidemment notre plus cher désir est que ce service se continue, mais notre plus grande difficulté résidera sans doute dans le financement. La commission scolaire semble cependant être disposée à considérer ce service comme prioritaire.

5.- IMPACT SOCIAL:

5.1 Mesures prises pour informer s'il y a lieu, les parents, les maîtres et les élèves de la nature et de la portée de ce projet:

La responsabilité d'informer les parents est revenue prioritairement aux quatre (4) principaux intervenants, à savoir les deux (2) techniciens en éducation spécialisée et les deux (2) enseignantes.

C'est ainsi qu'ils ont communiqué avec tous les parents, pour leur parler de leur enfant ainsi que de la façon dont ils comptaient intervenir.

Ces discussions ont pu se dérouler à l'école, à la maison ou plus simplement par téléphone.

Par exemple, dans le groupe d'Alma, les expériences d'intégration constituent un prétexte idéal pour impliquer les parents.

Enfin, les responsables du projet songent à réunir les parents dans un groupe afin de discuter etd'échanger sur l'expérience. Ce désir devrait se concrétiser au second semestre.

Quant aux autres personnes susceptibles d'être informées au sujet des enfants, soit des directions d'école ou des enseignantes participant à une intégration, ce sont les mêmes personnes qui étaient responsables de l'information.

5.2 Attitude des parents, des maîtres, des élèves et des autres:

Des parents:

En général, ils se partagent en collaborateurs assidus et collaborateurs à reculon. Pour les intervenants, chaque parent est différent et il faut donc user de stratégie et surtout de

patience, tout se faisant à la pièce finalement.

Néanmoins, les intervenants ont été à même d'identifier certains progrès. Le processus d'information et de relance mis en place dans les cas d'intégration n'y est sûrement pas étranger.

Des maîtres et directions d'école:

Ceux-ci ont été impliqués par l'entremise de l'intégration. L'assurance qu'ils ont reçue des intervenants qu'ils seraient appuyés, les ont rassurés vis-à-vis l'inconnu que recelaient ces expériences.

Jusqu'à maintenant tous semblent poser un jugement positif. Le fait qu'aucun des sept (7) enfants intégrés à Alma n'ait été retourné dans la classe spéciale nous semble garant de la bonne marche de l'expérience.

6.- RECOMMANDATION:

Notre recommandation est que le projet se continue. Les raisons sont multiples mais la principale concerne les enfants. Nous aimerions porter deux (2) faits à votre attention. Plusieurs personnes, dont les parents, ont remarqué chez la plupart des enfants qui ont fréquenté cette classe, une nette amélioration dans le comportement. Ces témoignages nous sont parvenus des parents eux-mêmes. Il est à remarquer également que l'attitude des parents envers les enfants s'est modifiée dans le sens qu'une meilleure relation s'est établie entre eux. Ceci est dû possiblement à une meilleure compréhension au problème vécu par l'enfant.

Un autre fait également nous semble significatif. Ce projet nous a prouvé que même pour des enfants souffrant de blocage émotif très

graves, une réinsertion sociale est possible. Les nombreuses intégrations, partielles ou totales, sont très significatives à ce sujet: ces enfants sont dans des groupes dits «normaux» et leur comportement est maintenant très acceptable. Cela nous rapproche d'un des objectifs de l'Ecole Québécoise, qui veut que les enfants évoluent dans le contexte le plus normal possible.

Nous souhaitons cependant que le technicien en éducation spécialisée puisse étendre son action dans d'autres écoles de la commission, ceci dans le but de permettre au technicien en éducation spécialisée de poursuivre le suivi auprès de certains élèves dont la rééducation est réalisée, qui ont intégré le groupe régulier, mais qui sont peut-être encore fragiles. Par ailleurs, l'intégration se fait normalement en début d'année. Il peut arriver que dû à un manque de contact, l'élève ait régressé quelque peu durant les vacances. Il nous semble que l'action du technicien en éducation spécialisée sera plus efficace que celle de tout autre intervenant étant donné sa connaissance du sujet et surtout à cause de la relation de confiance qui a déjà été établie entre celui-ci et l'enfant.

Nous souhaitons également que le Ministère continue de subventionner le projet. La commission est prête à faire sa part, mais nous vivons dans un contexte de restrictions budgétaires et il nous sera difficile d'absorber la totalité des frais inhérents à ce projet. Les retombées sociales sont nettement supérieures au coût du projet.

7.- BIBLIOGRAPHIE:

- Stallings, Jane A. Learning to look, A. Handbook on classroom observation and teaching models Watsworth Publishing Company, Stanford Research Institute.

- Leclerc, Mariel et Al. Traduction de l'instrument d'observation de la classe développé à Stanford par Jane Stallings et collaborateurs, Institut National de la Recherche Scientifique, Québec, 1976, 71 page.

8.- SOMMAIRE DU PROJET:

Ce projet, mené depuis deux (2) ans dans une classe de l'école Ste-Thérèse à Alma et une autre de l'école Jean XXIII de Lac-à-la-Croix a permis de mettre en place une structure d'intervention faisant appel à la collaboration d'un technicien en éducation spécialisée avec une enseignante au projet d'élèves identifiés comme mésadaptés socio-affectifs.

Faisant appel aux ressources des principaux intervenants, appuyés de différents spécialistes, cette expérience a voulu vérifier les avantages et les difficultés nés de l'apport d'un technicien en éducation spécialisée, spécialiste des problèmes de comportement auprès d'une enseignante préoccupée avant tout des acquisitions.

Moyennant certains ajustements, l'expérience a démontré, nous le croyons, l'utilité d'un tel type d'intervention et ce en particulier pour les élèves.

9.- BUDGET:

Voir à la page suivante.

Rapport du budget

pour l'année 1980-81

POSTES BUDGETAIRES	DEPENSES A COMPTABILISER AU SOUS PROGRAMME «PROJET-PILOTE»		
	pour l'année financière 1980-1981		subventionnées par le M.E.Q.
	prévues par la C.S.	demandées au M.E.Q.	
Salaires Cadres, professionnels et enseignants	34 631,93 $	27 200,00 $	27 200,00 $
Avantages sociaux Cadres, professionnels et enseignants	1 681,60 $	2 176,00	2 176,00
Frais de voyages			
Services, honoraires et contrats	8 000,00	8 000,00	8 000,00
Autres dépenses Précisez:			
TOTAL	44 313,53 $	37 376,00 $	37 376,00 $

NOTE: Le montant prévu de 37 376,00 $ a été dépassé. Le coût réel se chiffre à 44 313,53 $.

10.- IDENTIFICATION:

Nom du responsable du projet: Laurent Therrien

Nom du chercheur: Martin Ringuette

Rédacteur du rapport: Suite au départ prématuré du chercheur, M. Martin Ringuette, c'est donc toute l'équipe qui a procédé à l'élaboration du présent rapport.

Signatures:

1981-12-21
Date

Paul-Emile Houle
PAUL-EMILE HOULE, directeur général,
Commission scolaire d'Alma.

1981-12-21
Date

Raymond Claveau
RAYMOND CLAVEAU, directeur général,
Commission scolaire Belle-Rivière.

11.- NUMERO DE RESOLUTION DU CONSEIL DES COMMISSAIRES DE LA COMMISSION SCOLAIRES:

Pour la commission scolaire d'Alma: C.C. 1017-79 (voir annexe)

12.- CONCLUSION:

En terminant, nous aimerions nous excuser pour le retard dans la présentation du rapport final. Plusieurs faits expliquent cet état de

chose.

1.- Le départ prématuré de M. Martin Ringuette, qui devait être l'auteur de ce rapport.

2.- Le départ, dû à des contractions budgétaires, de certains membres de l'équipe psycho-sociale.

Le surcroît de travail occasionné par ces départs devait être assumé par les personnes restées en poste.

3.- Le temps: ces départs sont survenus à la fin de l'année. Cependant, le surplus de travail s'est surtout fait sentir aux mois d'août, septembre et octobre, ce qui laissait peu de temps pour la rédaction de ce rapport.

4.- Enfin, nous avons du nous-mêmes faire certaines recherches personnelles auprès des intervenants, recherches qui n'auraient pas été nécessaires si M. Ringuette avait pu lui-même rédiger ce rapport.

Nous espérons que vous comprenez notre situation et nous nous excusons pour les désagréments que ce retard a pu vous causer.

Alma, 1981-12-22/lf.

ANNEXE

PROVINCE DE QUEBEC
MUNICIPALITE SCOLAIRE D'ALMA

Extrait du procès-verbal de la séance régulière du Conseil des commissaires de la Municipalité scolaire d'Alma tenue le 4 septembre 1979, à laquelle sont présents les commissaires formant le quorum réglementaire.

C.C.1017-79 ENGAGEMENT D'UN TECHNICIEN EN EDUCATION SPECIALISEE:

M. Paul-Emile Houle, directeur général explique à l'assemblée du Conseil des commissaires qu'un projet en classes spéciales accepté par le M.E.Q. pour la somme de $26 640.00 requérant l'engagement d'un technicien en Education spécialisée au niveau de la Commission scolaire d'Alma.

M. Jacques Rivard, étant sur la liste des employés non-réengagés au bureau de Placement du Ministère de l'Education (secteur personnel de soutien) lui donnait, par droit syndical, préséance sur tous les autres candidats.

Les commissaires, considérant que M. Rivard avait déjà été à l'emploi de la Commission scolaire et que ce dernier était considéré comme un excellent technicien RECOMMANDENT par la voix de M. Jean Garon d'engager M. Rivard au poste d'éducateur spécialisé pour l'année 1979-80.

(signé) JACQUES TREMBLAY, président

(signé) PAUL-EMILE HOULE, directeur général

VRAIE COPIE CERTIFIEE

Alma, le 7 janvier 1982.